

**ERZIEHUNGSPHILOSOPHISCHE ENTWÜRFE
IN IHRER ERZIEHUNGS- UND
UNTERRICHTSTHEORETISCHEN ENTFALTUNG**

**ANALYSE, SYSTEMATISIERUNG UND VERGLEICH
AN HAND DER WERKE VON THEODOR BALLAUFF,
FRITZ SCHULZE UND ALFRED PETZELT**

Wilhelm Pfänder

1975



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551910_0026

ERZIEHUNGSPHILOSOPHISCHE ENTWÜRFE IN IHRER
ERZIEHUNGS - UND UNTERRICHTSTHEORETISCHEN
ENTFALTUNG

ANALYSE, SYSTEMATISIERUNG UND VERGLEICH AN HAND DER WERKE
VON THEODOR BALLAUFF, FRITZ SCHULZE UND ALFRED PETZELT



Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Wilhelm Pfänder
Augsburg



Referent: Prof. Dr. Erich Wasem
Korreferent: PD Dr. Panagiotis Xochellis
Tag der mündlichen Prüfung: 27. Februar 1975

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
ERSTER TEIL	
Erziehung und Unterricht im Denken Theodor Ballauffs	4
I. Der Ausgang vom Denken	4
1. Die Zugehörigkeit zum Denken	4
a) Das Ereignis des Denkens	5
b) Die Voraussetzung des Seins	6
2. Das Denken des Seins	8
a) Die Struktur des Denkens	8
b) Wahrheit und Menschlichkeit	10
3. Die Konstitution des Ich	15
a) Der Dreischritt der Menschwerdung	15
b) Die "Leistung" des Ich	20
II. Die pädagogische Entfaltung	24
1. Die Grundstruktur der Bildung	25
a) Das reflexive Bildungsverständnis der Tradition .	26
b) Der Sinn der Bildung heute	30
c) Die Unverfügbarkeit der Bildung	33
2. Der Sinn der Erziehung heute	40
a) Voraussetzungen, Struktur und Grenze der Erziehung	40
b) Erschließung von Begabung und Berufung	45
c) Anleitung zur Besonnenheit	48
3. Die Maßnahmen der Erziehung	50
a) Die Reichweite pädagogischer Maßnahmen	50
b) Die methodischen Maßnahmen der Erziehung	51
c) Das Verhältnis von Erziehung und Unterricht	56
III. Die "kathetische" Entfaltung	62
1. Die Dimensionen des Unterrichts	62
a) Die Dimension der Sachlichkeit	63
b) Die Dimension der Sprachlichkeit	65

2. Konstitutive Vorgänge des Unterrichts	67
a) Der Vortrag und das Gespräch	67
b) Lehren und Lernen	69
c) Anleitung und Werkstätigkeit	73
d) Anforderung und Überprüfung	76
3. Die Planbarkeit des Unterrichts	79
a) "Historisches Perfekt" und "Systematisches Futur".	79
b) Die individuelle Unterrichtsplanung	80
4. Die Kathegesen des Unterrichts	82
a) Die Differenzierung der Kathegesen	82
b) Die kathegetischen Noesen	82
c) Die kathegetische Provokation	83
5. Die Unterrichtsfächer	86

ZWEITER TEIL

Erziehung und Unterricht im Denken Fritz Schulzes	90
I. Der Begriff der Begegnung und seine Entfaltung	103
1. Der Vorgegebenheitscharakter der Begegnung	104
a) Die metaphysische Sicht der Begegnung	106
b) Die theologische Sicht der Begegnung	109
2. Die Ebenen der Begegnung	111
3. Kritische Analyse des Begegnungsbegriffes bei Schulze	118
a) Die widersprüchliche Entfaltung des Begegnungs- begriffes	118
b) Die Mehrdeutigkeit des umfassend konzipierten Begegnungsbegriffes	123
II. Der Begriff der Erziehung	127
1. Erziehung als "Geleit" und "Führung"	127
2. Erziehung als "Bildungs- und Besinnungshilfe"	129
3. "Funktionale" und "intentionale" Erziehung	141
III. Der Begriff des Unterrichts und seine Entfaltung	145
1. Der Unterricht als intentionale Erziehung	145
2. Das Verhältnis von Unterricht und Erziehung	146
a) Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit der Begegnung als Bezugsgrund von Unterricht und Erziehung	146

b) Die Erziehungsverantwortung des Unterrichts	149
c) Die personale Einheit von Unterricht und Erziehung	152
3. Der "empirische" Charakter des Unterrichts	153
a) Die Reichweite des Unterrichts	154
b) Die begrenzte Intensität des Unterrichts	158
c) Die Verfügbarkeit des Unterrichts	160
d) Das beschränkte Führungsverhältnis im Unterricht.	161
4. Die Struktur des Unterrichts	163
a) Strukturkonzepte des Unterrichts	164
b) Unterrichtsstruktur und Begegnungsprinzip	166

DRITTER TEIL

Erziehung und Unterricht im Denken Alfred Petzelts	174
--	-----

I. Die prinzipielle Fragestellung der Pädagogik	175
---	-----

II. Der "Begriff der Pädagogik" und seine Entfaltung in Unterricht und Erziehung	183
---	-----

1. Die "Natur des Ich"	184
------------------------------	-----

a) "Aktivität" als Definitionsmoment des Ich	186
b) "Bindung" als Definitionsmoment des Ich	193

2. Pädagogik als Einheit von "Unterricht und Erziehung"	194
--	-----

a) Die Einheit von "Wissen und Haltung"	195
b) Das Verhältnis von "Unterricht und Erziehung".....	199
c) Der "erziehende Unterricht"	203

3. Das pädagogische Verhältnis	208
--------------------------------------	-----

a) Die "Du - Beziehung" als Definitionsmoment des Psychischen	208
b) Die Struktur der "Du-Beziehung"	209
c) Pädagogische Führung als Lehrer-Schüler-Verhält- nis und Erzieher-Zögling-Verhältnis	217

III. Die Entfaltung des Unterrichtsbegriffes in seiner Eigenstruktur	224
---	-----

1. Der Gegenstand im Lehrer-Schüler-Verhältnis	225
--	-----

a) Das Verhältnis von Gegenstand und Lehrgut	226
b) Das Lehrgut als "gemeinschaftsbestimmter Wert" ..	231
c) Das Prinzip der Konzentration	235
d) Das Lehrgut als Kulturgut	253

2. Der Akt im Lehrer-Schüler-Verhältnis	256
a) Das Verhältnis von Methode und Methodik	256
b) Das Verhältnis von Lehr- und Lernakt	268
c) Die Natur des Lehraktes	272
d) Die Natur des Lernaktes	279
3. Die Frage als Prinzip des Unterrichtsprozesses ..	282
a) Die Natur des Frageaktes	283
b) Der Lehrakt als Frageakt	285
c) Der Lernakt als Frageakt	288

VIERTER TEIL

Konvergente und divergente Strukturen	292
I. Die Denkansätze	293
II. Das Bildungsverständnis	305
1. Der "Begriff" der Bildung bei Alfred Petzelt	305
2. Das Problem der "Subjektivität"	313
3. "Sinn und Maß" der Bildung bei Theodor Ballauff .	316
4. Der Rückfall in den "Horizont der Subjektivität".	328
5. "Bildung und Besinnung" bei Fritz Schulze	330
III. Erziehung und Unterricht	339
1. Die Stellung der Begriffe Erziehung und Unter- richt zum Bereich der "Bildung"	339
2. "Wesen" und "Sinn" von Erziehung und Unterricht .	343
3. Das Verhältnis von Erziehung und Unterricht	356
4. Der unterrichtstheoretische Ertrag der Entwürfe .	363
QUELLENVERZEICHNIS	387
LITERATURVERZEICHNIS	397

E I N L E I T U N G

Mit der erziehungs- und unterrichtstheoretischen Fragestellung untersucht die vorliegende Arbeit zwei Grundbegriffe der Pädagogik, deren Definition und Zuordnung im einschlägigen Schrifttum je nach Ansatz und Darstellungsabsicht sehr unterschiedlich ausfallen. Der zentralen Stellung von Erziehung und Unterricht im pädagogischen Begriffsgefüge zufolge ist beider Abgrenzung und Bestimmung nur im Rahmen eines umfassenden Begründungszusammenhanges zu leisten. So ist das Thema notwendig auf den Gesamtzusammenhang der Pädagogik verwiesen, den es kritisch-systematisch nach Denkansatz, Bildungsverständnis und den daraus resultierenden erziehungs- und unterrichtstheoretischen Auffassungen entfaltet. Aus der Vielfalt konkurrierender Konzeptionen, in der sich dieser Gesamtzusammenhang manifestiert, greifen wir die Entwürfe von Theodor Ballauff, Fritz Schulze und Alfred Petzelt heraus, die für unsere Fragestellung repräsentativ zu sein beanspruchen. Damit ist unsere Studie methodisch als systematisch-historische Untersuchung festgelegt.

Entscheidend für die Wahl der Entwürfe ist ihr Anspruch, Erziehung und Unterricht nicht in Teilaspekten und Einzelproblemen, vielmehr im Sinne der "Grundlegung" zu bestimmen. Dies geschieht in Begründungen und Herleitungen, die als philosophische, genauer als erziehungsphilosophische Gedankengänge vor sich gehen. Wie im Verlauf der Arbeit deutlich wird, sind sich die Entwürfe dieser Voraussetzung nicht nur bewußt; sie nehmen sie ausdrücklich in ihre

Reflexion auf und sichern sich darin ihre methodische Integrität. Mit der "fundamentalontologischen", "metaphysischen" und "erkenntniskritischen" Problematik bewegen sie sich im geistesgeschichtlichen Spannungsfeld von Seins- und Bewußtseinsphilosophie. In ihrer Bedeutung für die pädagogische Diskussion erfassen sie den Zeitraum der letzten fünfundzwanzig Jahre und werden von einer drei bis vier Jahrzehnte langen Forschungs- und Lehrtätigkeit getragen¹⁾.

Die Untersuchung intendiert in der Art ihres Vorgehens nicht die Darstellung gegebener Fakten, sondern die Entfaltung entscheidender Zusammenhänge, nicht die enzyklopädische Reihung von Bestimmungsmerkmalen, sondern deren argumentierende Entwicklung. In solcher Absicht, und um das je Einmalige und Besondere der einzelnen Gedankengänge angemessen zu erhellen, beschränkt sie sich nicht auf die pädagogischen Hauptwerke der drei Denker, sondern stützt sich darüber hinaus auf alle thematisch ergiebigen Veröffentlichungen Ballauffs, Schulzes und Petzelts. Auf dieser breit angelegten Basis werden in den ersten drei Teilen der Arbeit die Gesamtzusammenhänge der einzelnen Entwürfe analysiert, in ihrer erziehungs- und unterrichtstheoretischen Fragestellung systematisiert und auf ihre immanente Stimmigkeit hin überprüft. Der vier-

1) Theodor Ballauff, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1911 in Magdeburg; 1944 - 45 Privatdozent an der Universität Halle; 1946 Privatdozent, 1952 apl. Professor an der Universität Köln; 1955 ao. Professor, seit 1956 o. Professor für Pädagogik an der Universität Mainz.

Fritz Schulze, Prof. Dr. theol. habil., Dr. phil. habil., Lic. theol. h.c., geb. 1893 in Neustädte/Sa.; 1931 - 45 Privatdozent an der Universität Leipzig; 1948 Dozent an der Augustana-Hochschule Neudettelsau; 1952 - 61 Dozent und Direktor der Pädagogischen Akademie II in Freiburg/Br.; gest. 1963 in Nürnberg.

Alfred Petzelt, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1886 in Rządkowo/Prov. Posen; seit 1930 Privatdozent an der Universität Breslau und Dozent an der Pädagogischen Akademie Beuthen; 1934 wegen "nichtnationalsozialistischer Wissenschaftsauffassung" in den Volksschuldienst zwangsversetzt; 1945 - 48 Professor für Philosophie und Psychologie an der Universität Leipzig; ab 1949 Gastprofessor, 1951 - 55 o. Professor für Pädagogik an der Universität Münster; 1955 - 58 Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik; gest. 1967 in Münster.

te Teil erörtert die konvergenten und divergenten Strukturen der durchlaufenen Gedankenkreise. Er steckt den Entfaltungsspielraum der Denkansätze ab und vergleicht die Bildungsauffassungen in ihrer Tragfähigkeit und geistesgeschichtlichen Problematik. Darauf aufbauend wird der Unterschied in den terminologischen und inhaltlichen Fassungen von Erziehung und Unterricht herausgestellt, das korrelative bzw. prävalente Verhältnis beider Begriffe bestimmt und der spezifisch unterrichtstheoretische Ertrag der Entwürfe gewürdigt.

ERSTER TEIL

Erziehung und Unterricht im Denken Theodor Ballauffs

Theodor Ballauff versteht seinen Entwurf als einen "grundlegenden Beitrag zur Theorie der Erziehung"¹⁾. Ihm geht es weder um eine "Kasuistik" der sogenannten "Erziehungswirklichkeit" noch um die Darstellung einer "Didaktik und Methodik", sondern um die grundsätzliche und zugleich geschichtliche Frage, "woran es heute mit 'Bildung' und 'Erziehung' ist"²⁾, "was es heute mit dem Unterricht auf sich hat"³⁾. Dabei weiß er sich Martin Heideggers Seinsdenken und dessen Erfahrung der "Kehre" verpflichtet. Bildung, Erziehung und Unterricht begründen sich in der Notwendigkeit, den Menschen hervorzurufen in seine "Menschlichkeit" als die ihm vorausliegende "Erschlossenheit" des Seins. Sie entzieht sich verfügendem Wollen und ermächtigender Reflexivität, sie gewährt sich als unverfügbares Ereignis in der Weise des "Sein-lassens" und "Entsprechens". Dieser Problemkreis wird im Rückgang auf die "Ursprünge" des Menschlichen erörtert, die Ballauff seinem fundamentalontologischen Ansatz entsprechend in der Zusammengehörigkeit von "Denken", "Sein" und "Wahrheit" findet und ausweist.

I. Der Ausgang vom Denken

1. Die Zugehörigkeit zum Denken

Wissenschaftliches Denken vollzieht sich immer innerhalb eines "theoretischen Horizontes". Es ist für Ballauff notwendig

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik, Heidelberg 1966², Vorwort

2) Ders., Systematische Pädagogik, Heidelberg 1962, Vorwort

3) Ders., Skeptische Didaktik, Heidelberg 1970, Vorwort

an sein jeweiliges "System der Sprache" gebunden, an "Interpretationshorizonte", "Axiome", "Konstrukte" und "Propositionen"¹⁾. Das bedeutet aber, daß "Wissenschaftlichkeit" weder "Voraussetzungslosigkeit" noch unbedachte Abhängigkeit besagen kann, sondern den Rückgang des Denkens auf seine "eigenen und unerläßlichen Voraussetzungen"²⁾ fordert. Jede grundsätzliche Aussage darüber, "woran es heute" mit Bildung, Erziehung und Unterricht ist, verlangt damit die Explikation ihrer konstitutiven Voraussetzungen. Für Ballauff liegt dieses Fundament seines pädagogischen Denkens in jener vorgängigen, ontologischen "Erschlossenheit" von Seiendem und von "Welt", in der alles Denken sich bewegt.

a) Das Ereignis des Denkens

"Auszugehen ist von der Offenkundigkeit der Dinge, Wesen und unserer eigenen als Menschen, in der wir uns schon immer finden und befinden. Man kann nicht von den Dingen selbst ausgehen; denn um das zu können, muß jene Offenkundigkeit der Dinge schon vorausgesetzt werden"³⁾. Diese Offenkundigkeit ermöglicht erst, daß Seiendes - Dinge, Wesen und wir selbst - offenkundig werden kann. Ihrer ontologischen Qualität entsprechend wird sie nicht durch menschliches Denken gesetzt. Der Mensch "bringt" sie nicht "auf"; vielmehr wird er von ihr "aufgebracht". Denn "diese Offenkundigkeit spricht sich aus, und zwar durch einen Sprechenden, der sie kund gibt"⁴⁾. "Sie kommt über ihn und läßt ihn selbst erst hervortreten als ihren Sprecher, ihren Denker, ihr 'Ereignis'⁵⁾. Damit zeigt sich jene vorgängige Erschlossenheit als "die 'Ursprünglichkeit', aus der wir als Menschen hervorgehen und der wir zugehörig

1) Vgl. Ballauff, Th., Skeptische Didaktik 1970, S. 11-14; Systematische Pädagogik 1970³, S. 13, 22-42

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970³, S. 13

3) Ders., Ontologische Betrachtungen, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 18, 1964, H. 2, S. 241

4) Ders., ebd., S. 241

5) Ders., Systematische Pädagogik 1966², S. 14, 15

bleiben"¹⁾. Sie ergreift den Menschen, widerfährt ihm, er eignet sich mit ihm, und dieses Ergriffenwerden, Widerfahren, Ereignen faßt Ballauff als "Denken". Denken wird nicht vom Menschen her gesehen, wird nicht als Vermögen, Ausstattung oder Funktion eines "Subjekts" verstanden. Vielmehr zeigt sich Denken als das unverfügbare Ereignis vorgängiger Erschlossenheit am und mit dem Menschen. Denken wird dem Menschen "zuteil", es "überkommt" ihn, ihm hat er sich "zufügen". Um es an zwei Begriffen der Geschichte des Denkens zu verdeutlichen: Nicht das "cogito" des Descartes, sondern das "es denkt in mir" etwa Gabriel Marcells wird hier zum Ausgang menschlicher Selbst- und Welterfahrung. "Der Erscheinung des Menschen geht das Denken voraus, das ihn und alles Nicht-Menschliche hervortreten läßt"²⁾.

b) Die Voraussetzung des Seins

Vorgängiger als Dinge, Wesen und wir selbst ist ihre und unsere "Erschlossenheit". Sie ist als komplexer Zusammenhang vorauszusetzen: als die Offenkundigkeit eines umfassenden Ganzen, der Welt, in dem alles einzelne erst seinen Ort erhält und als dieses Seiende in seinem So und Da hervortreten, "anwesen", "sein" kann. Diese Erschlossenheit wird dem Menschen im Ereignis des Denkens zuteil. Sie spricht sich aus und erschließt in der Sprache das Seiende. Im Denken ist sie selbst gegenwärtig und verleiht Gegenwart, bringt sie sich selbst und das Seiende zur "Gegenwart"³⁾. Sie wird so zur on-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1966², S. 15

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970³, S. 46

3) Gegenwart umfaßt in diesem ursprünglichen Sinne das augenblicklich Anwesende nicht nur in seinem Hier und Jetzt, sondern vielmehr in seiner doppelten Erschlossenheit aus Zukunft und Vergangenheit her. Das offenkundige Da weist über sich selbst hinaus und zeigt sich von der Fülle seiner zukünftigen Möglichkeiten her in seinem "Seinkönnen", von seinem geschichtlichen Werdegang her in seinem "Gewesensein". Darüber hinaus umgreift Gegenwart auch die Formen des "Zeitlosen" wie des "Überzeitlichen".

tologischen Voraussetzung alles Sagens, zum vorgängigen "Ist", in dem erst etwas als etwas sein kann, in dem wir und anderes erst als seiend aussagbar sind. Das Phänomen der Erschlossenheit enthüllt sich als die ursprüngliche Voraussetzung alles Seienden, als sein "Sein". Früher als Bewußtsein und Gegenstandsein ist "das Sein". Es ist beider Anfang und Ursprung, ist Anfang und Ursprung schlechthin.

Aus dem Aufgezeigten wird bereits klar, daß das Sein weder als "Substanz", weder als ermächtigende "Instanz" noch als "logischer Begriff" zu verstehen ist. Es ist überhaupt nicht in der Bestimmungsart von Seiendem zu fassen. Seine "Universalität" liegt "über jedes Seiende und jede mögliche seiende Bestimmtheit eines Seienden hinaus. Sein ist das transzendens schlechthin"¹⁾. Seine Erschlossenheit an Seiendem im Ereignis des Denkens läßt das Sein der Struktur nach als "Verhältnis" sichtbar werden: als das ontologische Verhältnis des Seienden. Gemeint ist kein Verhältnis zwischen Sein "und" Seiendem, so, als ob sich Sein und Seiendes als "zwei Größen auf derselben Ebene"²⁾ gegenüberständen, zwischen denen dann eine Beziehung herrsche. Vielmehr macht das Sein dieses Verhältnis selbst aus, es "hat" es nicht, sondern "ist" es. Als die ursprüngliche und ermöglichende Voraussetzung alles Seienden ist es nicht neben dem Seienden und hat auch noch ein Verhältnis zu ihm, sondern ist konstitutiv für dieses als das Ermöglichte.

Verhältnis bezeichnet immer die Beziehung der Differenz. Sein steht in der grundsätzlichen Differenz zu Seiendem. Es "ist" diese Differenz und schließt damit zugleich das Differentiale in sich. Als das "transzendens schlechthin" kennt es kein "außerhalb". Als der alles gründende Grund differenziert es sich selbst in Sein und Seiendes, und geht doch beiden voraus. Dieses Verhältnis, das Differenz und Identität von Sein und Seiendem besagt, ist

1) Heidegger, M., Sein und Zeit, Tübingen 1967¹¹, S. 38

2) Ballauff, Th., Ontologische Betrachtungen, a.a.O. S. 246

nicht leicht nachzuvollziehen, und seine "Paradoxie" erscheint "traditionellen" Denkvorstellungen allzuleicht als "Irrationalismus". Je stärker sich Denken in Wahrnehmung und Vorstellung, also in ontisch-gegenständlicher Dimension bewegt, desto schwieriger wird es Nichtobjektivierbares, Ontologisches verfolgen. Sein als ontologische Voraussetzung meint dieses paradoxe Verhältnis von Identität und Differenz, das Ballauff sprachlich angemessen im Genitiv gefaßt weiß. Er spricht ausdrücklich vom "Sein des Seienden"¹⁾.

2. Das Denken des Seins

a) Die Struktur des Denkens

Nun spricht jede Aussage vom Sein her. Im Ereignis des Denkens erhellt sie Seiendes in seinem Sein, spricht so vom Sein des Seienden, allerdings in einer Verkehrung: sie spricht vom Sein des Seienden als "etwas"; denn "Sein wird von Seiendem ausgesagt. Das 'Ist', in dem etwas als seiend aussagbar wird, wird zu Ausgesagtem von Seiendem her"²⁾. Ein eigenartiger Zug des Denkens wird darin erkennbar. Das Sein spricht sich aus und "verschwindet in Seiendem", es "löst sich auf in immer wieder anderes Seiendes", das sich im Prozeß des Denkens gegenseitig ablöst. Diese Bewegung des Denkens steht unter dem Anspruch des "Ist", unter dem jedes erfüllte Da zugleich über sich hinausweist. Jede Aussage präsentiert sich dem Denken als überholbar, sofern sie Seiendes nicht nur in seinem jeweiligen Da vorstellt, sondern diese Gegenwart gleichzeitig die ursprüngliche Erschlossenheit aus Zukunft und Vergangenheit her umgreift. Erst die Gegenwart des erfüllten Da als "Seinkönnen" und "Gewesensein" läßt Seiendes in seiner ständig überholbaren Begrenztheit sichtbar werden. Dieser dreidimensionale Ausgriff

1) Ballauff, Th., Ontologische Betrachtungen, S. 242, 246

2) Ders., ebd., S. 241

des "Ist" stellt jeden Denkakt in die Fülle zukünftiger Möglichkeiten, eröffnet alles, was zum Vorschein kommt, auf sein "unabsehbares Noch-Nicht" hin. Der Anspruch des "Ist" enthüllt sich dem Denken als ursprüngliche "Fragwürdigkeit", als Grund der ruhelosen Bewegung des Seienden im Ganzen. Er erschließt die Welt in ihrem "Wandel" und ihrer "Zukünftigkeit" und verweist alles "Wirkliche" auf seine "Möglichkeit", auf das "Sich-noch-Vorenthaltende". Damit erhebt Ballauff "Möglichkeit" an Stelle von "Wirklichkeit" zum höchsten Modalprinzip. Denken aber "treibt" so von Seiendem zu Seiendem auf der Suche nach dem Sein, von dem es ausging. "Nur weil Denken unter dem Anspruch und in der Fragwürdigkeit des 'Ist' steht, bleibt es bei keinem Erkannten, Festgestellten, Gegenständlichen stehen - bei keinem Seienden, denn mit jedem wird Antwort auf die 'Ist-Frage' gegeben, die sich doch mit jedem von neuem stellt"¹⁾. Denken zeigt sich als der unendliche Prozeß, im "ruhelosen Verfolg" des Seienden dem Zuspruch des Seins zu entsprechen. Jeder Denkakt, so sehr er sich eingliedert in die sich erschließende Aussage des Seins, bleibt angesichts deren Fragwürdigkeit überholbar. Diese unabschließbare Bewegung des Denkens entspringt der grundlegenden "Paradoxie", daß das Sein "ins Denken eintritt als Seiendes, das doch sogleich nach seiner Aufhebung drängt"²⁾. Sein "entbirgt" und "verbirgt" sich in einem, "gewährt" und "entzieht" sich. Es entbirgt sich in Seiendem, gewährt sich in der "Identität" mit ihm als Sein des gemeinten Seienden. Zugleich ist es durch seine "ontologische Differenz" von allem Seienden unterschieden, entzieht und verbirgt sich gerade in seiner "Erscheinung" als überholbares Seiendes. So ist das Denken als Ereignis der Erschlossenheit am Menschen in der Schwebe gehalten. Nur als "enthüllendes Verbergen" vermag es in der Fragwürdigkeit des Seins auszuhalten. "Sein wird durch solches Denken ebensowenig verfügbar, wie es auch nicht als das

1) Ders., Ontologische Betrachtungen, S. 244

2) Ders., ebd., S. 244

große X hinter allem unsichtbar verborgen steht. Jedes Wort, jede Tat können Seiendes sein lassen, aber immer so, daß es darin der Fragwürdigkeit des Seins einbehalten bleibt¹⁾.

b) Wahrheit und Menschlichkeit

Mit den Aussagen über Denken und Sein ist anthropologisch bereits die Richtung genannt, in der das Auszeichnende des Menschen, seine "Menschlichkeit" gefunden wird. Erneut ist von der "Erschlossenheit im Denken" auszugehen. Von ihr her zeigt sich das Sein als Anspruch an den Menschen: das Sein als "Wahrheit", der Mensch aber als Angesprochener vom Sein her: in seiner "Menschlichkeit". Beide Begriffe, "Wahrheit" und "Menschlichkeit", stehen korrelativ und bilden die Kategorie der Verantwortlichkeit.

"Erschlossenheit im Denken" besagt das Sichtbarwerden des Seienden im "Lichte" des Seins und das Sichzeigen des Seins selbst. Das Sein zeigt sich als das vorgängig "Enthüllte und Unverborgene", damit als "Wahrheit" im ursprünglichen Sinn der "aletheia". Denken bewegt sich daher immer schon "in der Wahrheit". Wahrheit umgreift den Denkprozeß, sie steht bereits als Ausgang an seinem Anfang, nicht erst als Ergebnis an seinem Ende. Die Unverborgenheit des Seins schafft den Raum, innerhalb dessen sich Denken erst ereignet. Wahrheit wird hier also nicht als nachträglich festgestellte "adaequatio intellectus et rei" verstanden. Ihr "Ort" ist nicht das "Urteil", das sich ihrer dann in der "Gewißheit" versichern muß. Das Verständnis der Wahrheit als "aletheia" kehrt alle logischen und ontischen Bezüge um: Wahrheit wird zum Ort des Urteils und zur Grundlage aller Gewißheit²⁾.

Der Aufweis der Wahrheit als ursprünglicher Raum des Denkens enthält mehr als nur die Modalität einer üblichen ontologischen

1) Ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik - Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung, Berlin 1966, S. 229

2) Vgl. Heidegger, M., Sein und Zeit, S. 214-226

Voraussetzung, einer Bedingung der Möglichkeit von Denken. Er umschließt Wahrheit zugleich als ontisches Ereignis und Inanspruchnahme. Die "vorgängige Erschlossenheit" impliziert den "erschließenden Vor-Gang" im Ereignis des Denkens. Dieses Denken, das den Denkenden ergreift, ist "ursprüngliches Denken", ist "Denken des Seins". In ihm erschließt sich das Sein "auf sein 'Da' in Gestalt von Seiendem"¹⁾, erschließt sich im gewährten Denkkakt Seiendes in seinem Sein. "Wahrheit ereignet sich im Denken des Seins, das sich in der Aussage des Seienden ausspricht"²⁾.

Wahrheit bezeichnet die Gerichtetheit des Seins auf seinen Sprecher, den Menschen. Der Vollzug dieser Relation wird im Denken gewährt. Die Paradoxie von "Ereignis und Entzug", von "Identität und Differenz" wurde bereits als die zu Grunde liegende Struktur aufgewiesen. Gemeint ist der Hervorgang des Seins ins Seiende, was zugleich das Verbergen des Seins im Seienden bedeutet. Wahrheit trifft so den Menschen als der Anspruch, Seiendes in seinem Sein zu bedenken. Dieser Anspruch wird vom Seienden, von der Welt her als "Sinn" erfahren und spricht sich zu im "Denken des Seins". Damit weist er immer schon "über das jeweilig Anwesende hinaus"³⁾. Der Anspruch der Wahrheit macht jede Aussage, jede Erkenntnis und jede Entscheidung grundsätzlich "überholbar" und drängt das Denken in seine "unabschließbare Bewegung". Es wird deutlich, daß der eigentliche Grund der "unaufhebbaren Überholbarkeit"⁴⁾ alles Seienden im Denken nicht in der menschlichen Subjektivität liegt, etwa in der Unzulänglichkeit menschlichen Erkennens oder im Problem der "Applikation"⁵⁾ der Wahrheit. Damit würde das Phänomen des "Erkenntnisprogresses" als die "asymptotische Approximation" an eine zeitlose, unwandelbare Ordnung der Wahr-

1) Ballauff, Th., Ontologische Betrachtungen, S. 250

2) Ders., ebd., S. 250

3) Ders., ebd., S. 250

4) Ders., Systematische Pädagogik 1970³, S. 17

5) Wahrheit ist hier prinzipiell erkennbar. Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, daß die erkannte Wahrheit in ihrem Prinzipiencharakter nicht eindeutig auf die konkrete Wirklichkeit bezogen werden kann. (Vgl. dritte These der Streitschrift von R. Lauth über "Die absolute Ungeschichtlichkeit der Wahrheit", Stuttgart 1966)

heit erklärbar¹⁾. Nun ist es aber das Sein selbst, das seinen Hervorgang ins Seiende verfügt. Es selbst spricht sich je anders zu und verlangt von sich her, je anders gedacht zu werden. Es selbst eröffnet in seinem Hervorgang das Seiende jeweils in der Fülle seines geschichtlichen Sinnes. Im Sein selbst gründet der "Progreß" des Denkens und der "Wandel" des Seienden. Das bedeutet: Das Sein selbst ist geschichtlich, ist "als" Geschichte. Absolutheit und Geschichtlichkeit fallen in ihm zusammen. Geschichte wird zum unmittelbaren Ereignis des Seins, unplanbar und keiner apriorischen Gesetzmäßigkeit unterworfen. Nur so ist es möglich, daß sich Seiendes nicht als "unwandelbarer Bestand", als zeitlos gefügter Ordnungszusammenhang darstellt. Im "Lichte" des geschichtlichen Seins zeigt es sich je anders und kann durch diese geschichtliche "Erschlossenheit erst auf die Fülle seines möglichen Seins freigegeben" werden²⁾.

Vor diesem Hintergrund kann Ballauff seine Sicht der Wahrheit formulieren, ohne sie der Gefahr relativistischer Mißdeutung auszusetzen: "Wahrheit unterliegt daher dem Wandel, den wir Geschichte nennen"³⁾. Damit ist weder die Absolutheit der Wahrheit noch die Unbedingtheit ihres Anspruchs an den Menschen in Frage gestellt. Damit wird lediglich gesagt, daß Wahrheit nicht als ewig unwandelbare Ordnung erkannt, sondern nur im sich wandelnden geschichtlichen Zuspruch des Seins erfahren werden kann. "Die Geschichte der Wahrheit ist ... die Geschichte des Denkens als sich überholende Erschlossenheit des Ganzen. Nimmt man ihr diese Geschichtlichkeit, so verendet sie in willkürlichen Beschlüssen und im Verbot der gedanklichen Freigabe der Dinge, Wesen und Menschen auf deren Sein hin"⁴⁾.

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970³, S. 23, 24

2) Ders., Systematische Pädagogik 1966², S. 17

3) Ders., ebd., S. 17; Die pädagogische Unzulänglichkeit biologischer Anthropologie, Essen 1962 (neue pädagogische Bemühungen, Bd. 3) S. 30

4) Systematische Pädagogik 1966², S. 18

Diese absolute, geschichtliche Wahrheit hat der Mensch als seine einmalige und unbeliebige Aufgabe im Ereignis des Denkens zu übernehmen. Darin besteht nun das Auszeichnende des Menschen: seine "Menschlichkeit". Sie grenzt sich demnach von allen Vorstellungen ab, die "Menschlichkeit" etwa als eine Summe besonderer Merkmale und Eigenschaften verstehen oder als ein "zu verwaltendes und verfügbares Vermögen" auffassen. "Menschlichkeit" bestimmt sich nach Ballauff ausschließlich in der "unveräußerlichen Zugehörigkeit zur Wahrheit"¹⁾. Das bedeutet Gewährung und Forderung zugleich, gewährte "Gabe" und fordernde "Aufgabe".

Der Mensch ist notwendig auf die Wahrheit verwiesen; jedoch so, daß er nicht über sie verfügen und sie sich aneignen kann, sondern sich ihr zu fügen und zu übereignen hat. Wahrheit und ihr Korrelat "Menschlichkeit" sind nur in der Form des Gewährtwerdens. Wahrheit spricht sich dem Menschen zu. Ihr Ereignis im Denken kennzeichnet "Menschlichkeit" als "Gabe". Der Mensch vollzieht nicht sein Denken, sondern wird ins Denken einbezogen. Er wird zum Ereignis des Seins, zum "Da" des Seins. Solches "Da-Sein" zeigt das "ekstatische Wesen" menschlichen "In-der-Welt-Seins". Es steht nicht in sich als "Insistenz" in "Selbstsuche" und "Selbstbehauptung". Menschliches Sein ist "Ek-sistenz", d.h. ekstatischer "Ausstand", "Hinaus-stehen in die Wahrheit des Seins" (Heidegger)²⁾. So gesehen besagt "Menschlichkeit", daß der Mensch kein angestammtes, in seiner Natur angelegtes Wesen "besitzt", sondern gleichsam "von außen" her seine Bestimmung erfährt: im jeweils geschichtlichen Zuspruch des Seins. Damit wird "Menschlichkeit" als gewährte "Gabe" gleichzeitig zur "Aufgabe". Es gilt, das Gewährte zu erfüllen und ihm nachzukommen. Der Anspruch der Wahrheit verlangt,

1) Ders., Systematische Pädagogik, 1970³, S. 54

2) Heidegger, M., Platons Lehre von der Wahrheit - Mit einem Brief über den Humanismus, Bern 1954², S. 71

daß sich der Mensch auch in Anspruch nehmen läßt, daß er sich "der Wahrheit zugehören läßt"¹⁾. Als "Denken des Seins" faßt Ballauff solches Entsprechen. In ihm stellt sich der Mensch der in der Weise des Anspruchs eröffneten Welt. "Ein jedes als es selbst zu denken, es freizugeben in seine unverwehrte Anwesenheit, es sein zu lassen", - das meint "Denken des Seins"²⁾. Der Mensch läßt sich ganz vom Sein der Dinge, Wesen und Mitmenschen in Anspruch nehmen, und zwar auf dieses selbst hin, also selbstlos, ohne Rücksicht auf sein "Selbst". Denn er "hat nicht ein 'Selbst' zu suchen wie ein Seiendes, sondern er ist 'er selbst', wenn er sich dem 'Denken' und der 'Wahrheit' zugehören läßt. Diese Zugehörigkeit ... erhebt ihn in die Selbstlosigkeit und läßt ihn zum Anwalt des Seins von Sachen, Wesen und Mitmenschen werden"³⁾.

An die Stelle des "Eigentumsverhältnisses" tritt hier das Verhältnis der "Zugehörigkeit". Der Mensch wird zum selbstlosen "Sprecher und Vollbringer der Wahrheit, der das Sein des Seienden zu wahren weiß"⁴⁾. Das bedeutet dann "sein lassen": Dingen, Wesen und Mitmenschen zu ihrer Wahrheit zu verhelfen. "Menschlichkeit" erweist sich damit gleichsam als die Leerstelle für Wahrheit, als die ursprüngliche Offenheit menschlichen Seins für die Wahrheit des Seienden. Die gegenseitige Fügung von "Wahrheit" und "Menschlichkeit" bildet die Kategorie der "Selbstlosigkeit und reinen Verantwortlichkeit"⁵⁾. In diesem Sinne definiert sich Menschlichkeit schließlich als die "selbstlose Verantwortung der Wahrheit" im Denken, d.h. in Gedanken ebenso wie in Wort, Werk und Tat⁶⁾.

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 48

2) Ders., Ontologische Betrachtungen, S. 255

3) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 13

4) Ders., ebd., S. 53

5) Ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 255

6) Vgl. ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 55

3. Die Konstitution des Ich

Menschlichkeit in der umschriebenen Bedeutung zeichnet den Menschen aus. Doch "besitzt" er sie nicht, etwa als verfügbare Ausstattung seiner Natur. Sie "gehört" nicht ihm: er "gehört" ihr "zu". Dieses Verhältnis der "Zugehörigkeit" kennzeichnet Menschlichkeit als ontologische Voraussetzung in jenem "ursprünglichen" Sinn von "ontologisch", der das ontische Sich-ereignen des Seins impliziert, Menschlichkeit also zugleich auch als gewährtes und zu verantwortendes Ereignis umgreift. Damit stellt sich die Frage nach der konkreten Vermittlung der Menschlichkeit an den Menschen, wie der einzelne in seine Menschlichkeit gelangt. Es ist zugleich die Frage nach dem Zusammenspiel von verfügbarem Geschehen und eigenem Zutun, nach dem Anteil von Passivität und Aktivität des Menschen an diesem "Geschehen", das ja "seine" Menschwerdung ausmacht und "ihn" in Verantwortung nimmt.

a) Der Dreischritt der Menschwerdung

Die Genese des Menschen ist nur vom Denken her zu bestimmen; denn "der Erscheinung des Menschen geht das Denken voraus, das ihn und alles Nicht-Menschliche hervortreten läßt ... In seinem Licht erblickt er sich als ein Wesen, dem Denken zuteil geworden ist"¹⁾. Denkend stellt er Seiendes und sich selbst im Ganzen des Seienden fest. Das Denken selbst verweist ihn dabei an Seiendes und veranlaßt ihn, von Seiendem her zu leben. Der Mensch durchlebt so zunächst einen Zustand "unmittelbaren In-der-Welt-Seins"²⁾, in dem das Denken selbst unbedacht in den "reaktiven" und "operativen" Verhaltensweisen des Alltags aufgeht. In solcher "Instrumentalisierung des Denkens" sucht

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1966, S. 14

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 24

und sichert sich der Mensch sein "Wesen" als ein Seiendes. Ballauff kennzeichnet diesen Zustand als die Phase "anfänglicher Selbstvergessenheit des Denkens"¹⁾. Sie ist weder vom Menschen her verursacht noch veranlaßt, sondern vom Denken selbst. Dies gilt in gleicher Weise auch für die nächste Phase, in der das Denken seine "anfängliche Selbstvergessenheit" durch "Reflexion" überwindet.

In dieser zweiten Phase der "Reflexion des Denkens auf sich" verselbständigt sich das Denken, tritt "in die große Negation zu Sein und Seiendem". Seine "Selbstvergessenheit" schlägt um in "Selbstbewußtsein". Es "erscheint sich ... wie von sich selbst ausgegangen" und gewinnt sich selbst in seiner Subjektivität. Solche "reflexive Selbstsetzung" verwandelt Denken in "Wollen, das nur in diesem Sich-selbst-setzen ist". Es begreift sich nicht vom Sein her, sondern das Sein von sich her. "Denken gerät in seine eigene Botmäßigkeit und Verfügung"²⁾

Es versteht sich als Ursprung, setzt sich als "Geist" von allem ab und denkt alles "aus sich als Geist geschaffen ... Es ist sein eigener Schöpfer durch jene große Negation und denkt sich selbst als creator mundi. Es weiß um sich als Werk seiner selbst. Ob durch Mystik oder durch Logik, in jedem Fall wahrt es sich sein Reich und seine Herrschaft als Geist, der nur sich selbst wollen kann"³⁾.

In diesem Selbstbezug des Denkens "konstituiert" sich das Ich sofern sich solches Denken "in einem Da" ereignet, "das sich selbst offenkundig wird"⁴⁾. "Der Mensch spricht sich nun als Ich an und formuliert vom Ich aus seine Rede"⁵⁾. Erst mit die-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 50

2) Ders., Ontologische Betrachtungen, S. 249

3) Ders., ebd., S. 250

4) Ders., ebd., S. 249

5) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 50

ser "Konstitution des Ich" ist dem Menschen die Möglichkeit eröffnet, in "seine" Menschlichkeit zu gelangen. Jetzt erst werden "Verantwortung" und "Entsprechung" als "seine" Leistung möglich, jetzt erst kann er in seinem "Ich" auf die selbstlose Verantwortung der Wahrheit hin in Anspruch genommen werden. Freilich tritt das in "reflexiver Selbstsetzung" entstandene Ich zunächst in seiner Verkehrung auf, als "Selbst" und "Wille". Das will folgendes besagen: Das "Wesen" des Menschen bestimmt sich in der "Ek-sistenz", d.h. es steht nicht substanzhaft in sich; es ist nicht aus sich selbst, sondern nur vom Sein her zu bestimmen. Im Unterschied zu allem inhaltlich und wesenhaft bestimmbar Seienden ist es selbst inhaltlos, "absolut bestimmungslos", reine Leerstelle und "ursprüngliche Offenheit" für das Sich-Ereignen des Seins. Diese "Nichtigkeit", in der Ballauff den Ursprung der menschlichen "Armut" sieht¹⁾, ermöglicht erst, daß der Mensch zum "Da" des Seins werden kann. So besteht das "Wesen" des Menschen gerade darin, von sich her kein inhaltlich bestimmbares Wesen zu haben, in diesem Sinne also "wesenlos" zu sein. Kommt nun das "Ich" zustande durch jene "Reflexion des Denkens auf sich", dann sucht es in gleicher Rückbezogenheit "sich ein Selbst zu bestimmen und zu erbringen"²⁾. Es sucht dieses "Selbst" wie ein Seiendes zu gewinnen, als "sein Selbst" in der Bedeutung von Substanz und Subjekt. In solcher "Selbstsuche" vollzieht sich das Ich als "Wille", dem alles zum Mittel seiner Selbstbestimmung wird. "Ek-sistenz" wird zur "Insistenz", zum egoistischen Vollzug menschlicher Subjektivität in Aneignung und Herrschaft. Der entscheidende Beitrag dieser Phase zur Genese des Menschen liegt in der "Konstitution des Ich", des Ich allerdings in seiner Verkehrung in "Selbst" und "Wille". Sie gilt es zu überwinden und das Ich in seiner "ursprünglichen" Verfaßtheit hervortreten zu lassen. Wiederum wird dies

1) Vgl. ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 234

2) Ders., Systematische Pädagogik, 1970³, S. 51

nicht vom Menschen her, sondern nur innerhalb der umgreifenden Bewegung des Denkens möglich, die das Ich nicht veranlassen kann, weil es durch sie erst als Ich hervortritt. Damit ist eine dritte Phase angesprochen. In ihr gewinnen das Denken und der vom Denken her ereignete Mensch ihre "ursprüngliche" Gerichtetheit. Auf die "anfängliche Selbstvergessenheit" des Denkens und deren Umschlag in "Selbstbewußtsein" folgt nun der Umschlag des Denkens in seine "Selbstlosigkeit". Denken eröffnet sich in seiner "Ursprünglichkeit": im Horizont des Seins als dessen Ereignis. Für das Ich bedeutet das Freiwerden dafür, dem Anspruch der geschichtlichen Wahrheit "selbstlos" zu entsprechen. Es wird aus seiner Verkehrung in "Selbst" und "Wille" hervorgerufen in seine Menschlichkeit, zur "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit im Denken". An die Stelle des Aneignens und Beherrschens tritt jenes Verhältnis der "Zugehörigkeit". Das Ich selbst wird dabei nicht suspendiert, sondern aus seiner Verkehrung freigesetzt¹⁾. Es verliert den Charakter eines Seienden und tritt als "transzendente Einheit"²⁾ des Seienden im Ereignis des Denkens hervor. Mit diesem Begriff nimmt Ballauff auf Kants Lehre der transzendentalen Synthesis Bezug. Doch ist die Bezugnahme nur formaler Art; inhaltlich unterscheidet er sich grundsätzlich von dessen Idealismus als einem Denken endlicher Subjektivität; denn diesem Denken erscheint Seiendes nicht in dem, was es an ihm selbst ist, nicht in seinem Sein, sondern

1) Die Unterscheidung, daß es nur um die Überwindung dieser Verkehrung, nicht aber um die Aufhebung des Ich geht, wird in Ballauuffs Ausführungen nicht genügend deutlich, da er den Begriff des "Ich" in zweierlei Bedeutung verwendet. So versteht er "Ich" in einem weiten, transzendentalen Sinn als die zugrundeliegende substanzlose, identische Einheit des Handelns. (Sie steht - "vom Denken her" betrachtet - in inhaltlicher Nähe zum Begriff "Dasein" und ist - "von Seiendem her" betrachtet - gleichbedeutend mit dem gelegentlich verwendeten Begriff "Selbstsein" als jener selbstlosen Weise des Menschen, die allem Seienden ermöglicht "selbst zu sein".) In dieser transzendentalen Bedeutung wird "Ich" auch hier verwendet. Sie ermöglicht es erst, von einem Modus der "Verkehrung" zu reden und tritt bei Ballauff bevorzugt im Gebrauch als grammatikalisches Subjekt auf. Daneben verwendet er "Ich" in einem engen, "reflexiven" Sinn identisch mit "Selbst" und "Wille" als jene substanzhafte Einheit, die es "aufzuheben" gilt. Beide Bedeutungen von "Ich" als reflexive und transzendente Einheit laufen nebeneinander und führen dazu, daß bald von der Überwindung des Ich, bald von der Überwindung seiner Verkehrung die Rede ist.

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 57

immer als "Gegenstand", d.h. als eine, durch Verstandeskategorien und leitende Ideen vermittelte Einheit der affizierenden Mannigfaltigkeit. Dies leistet das Ich als "transzendente Einheit" bzw. "transzendente Apperzeption". Davon unterscheidet sich das Ich bei Ballauff. "Transzendente Einheit" besagt zwar auch hier Einigung des Mannigfaltigen, jedoch nicht im Bewußtsein als Produktion des "Gegenstandes", sondern im zuteil werdenden Denken als "Versammlung" des Seienden im Ganzen, in dem also, was es "ist". Das Ich bedeutet hier unmittelbares Sein bei Seiendem ohne jede egozentrische Relation. Es wird zum Ort der "Versammlung", zum "Da" des Seins. Seine Einheit wird ihm vom "einigenden Denken" in der "Identität" mit ihm gewährt¹⁾. Von hier aus wird deutlich, was der Rückruf des Ich aus "Selbst" und "Wille" in dieser dritten Phase beinhaltet. Das "Selbst" des Ich wandelt sich zur selbstlosen "Zugehörigkeit", sein "Wille" zur Haltung der Freigabe: zum "Loslassen" von sich als "Selbst" und zum "Sein-lassen" des Seienden in seinem Sein. In alledem ist es das Ich, das "sich" als den In-Anspruch-Genommenen erfährt und "sein" Entsprechen zu verantworten hat²⁾. Doch ist es von sich her inhaltlos, "absolut bestimmungslos". Es liegt jenseits der Bestimmbarkeit von Seiendem, ist reiner Ort für die Versammlung des Seienden: eben "transzendente Einheit" des Seienden im Denken. Es ist - wenn wir es nicht "vom Seienden her" sondern "vom Denken her" ausdrücken - reines "Da des Seins": ursprüngliches "Dasein".

Überblicken wir die Genese des Menschen, so zeigt sich der Hervorruf in seine Menschlichkeit als Dreischritt: als der "Umschlag von anfänglichem Verhalten zu einsichtigem Entsprechen und Antworten im Umweg über die Reflexivität"³⁾. Dabei darf dieser Dreischritt nicht dialektisch als Zirkel eines sich selbst erlösenden Denkens mißverstanden werden, so sehr auch der Gang

1) Vgl. ders., Systematische Pädagogik, S. 129

2) Der Aufweis der "Grundstruktur der Bildung" im nächsten Kapitel greift auf diese eigentümliche Verfaßtheit des Menschen zurück und entfaltet sie in ihrem Zusammenhang von "Selbstlosigkeit" und "Zugehörigkeit"

3) Ders., Gegensätze in der modernen Bildungstheorie, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 41. Jahrgang, Heft 2, 1965, S. 93

des Denkens von der "anfänglichen Selbstvergessenheit" zur "ursprünglichen Selbstlosigkeit" über das "reflexive Selbstbewußtsein" dies nahe legt. Ballauffs Position unterscheidet sich hier grundsätzlich von jedem geistmetaphysischen Verständnis, das sich nach ihm notwendig in Theorien der "Reflexivität" erschöpft, die es nicht mehr zu überschreiten vermag. Es geht damit nicht um jenes vielfältig variierte "Im-Anderen-zu-sich-selber-Kommen" (Hegel), das den Prozeß der Menschwerdung dialektisch als "Selbstfindung im Umweg über die Entfremdung" begreift, im Umweg über die "Aufhebung" und "Aneignung" des Anderen im Hervorbringen von "Welt" und "Kultur". Demgegenüber macht Ballauff Ernst mit der "Andersheit" des Anderen. Das Andere wird nicht "aufgehoben". Es wird nicht als "Objekt" eines Subjekts erkannt. Es ist und bleibt "es selbst", das "ganz Andere", gleichsam selbst "Subjekt". Solches "Sein-lassen" wird dem Ich im Denken gewährt. Im "Denken des Seins" überläßt es sich der Erschlossenheit, die das Andere von ihm selbst her "anwesen" läßt, "sein" läßt. Statt um "Selbstfindung im Umweg über die Entfremdung" geht es daher um ein "Herausfinden" aus dem Zirkel der Subjektivität, um "ein Hineinfinden in die Gedanklichkeit, der anzugehören mir zwar offenbar wird, die aber ebenso 'das Andere' bleibt, das fremde Du, das unfäßliche Wir, die Welt in ihrer wunderbaren Fremdheit"¹⁾.

b) Die "Leistung" des Ich

Entscheidende Bedeutung erlangt in diesem Weg zur Menschlichkeit jener "Umweg über die Reflexivität". Er ermöglicht und verstellt zugleich den Zugang zur Menschlichkeit. Er ermöglicht ihn grundsätzlich durch die "Konstitution des Ich" und verstellt ihn doch zugleich durch dessen "Verkehrung" in "Selbst" und "Wille". Bei-

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 25

des, "Konstitution" und "Verkehrung" veranlaßt nun nicht der Mensch, sondern es wird ihm vom Denken her verfügt. Durch seine "Verkehrung" steht der Mensch daher nicht außerhalb des Denkens. Sein "Abfall vom Denken" hat noch nicht stattgefunden, hebt aber hier an; denn mit der "Konstitution" des Ich wird der Mensch in seine Bewußtheit entlassen. In ihr wird der "genuine Anspruch" der Wahrheit als "Hervorruf aus Wille und Selbst" erst vernehmbar. Er erscheint seiner Subjektivität zunächst als "gedankliche Helle" im Umkreis seines "Weltverständnisses". Erfährt sich der Mensch darin vom Seienden her, von der "Welt" bzw. "Situation" her gefordert und beansprucht, so wird "darin immer schon das Sein gewährt und an Seiendem gedacht"¹⁾. Die Beanspruchung im Umkreis "seines" Weltverständnisses enthüllt sich als ursprüngliche Inanspruchnahme im Horizont des Seins. Entspricht ihr der Mensch, läßt er von sich als "Wille und Selbst", so überläßt er sich denkend dem Seienden in seiner geschichtlichen Offenbarkeit. In solcher "selbstlosen Sachlichkeit" liegt seine Menschlichkeit beschlossen. Ignoriert er jedoch jenen Anspruch in Gleichgültigkeit, Verdrängung oder bewußter Ablehnung, so liegt darin sein "Abfall vom Denken". Das Ich verharret in seiner "Insistenz", es hält sich fest als "Wille und Selbst". In der Antwort des Menschen auf den vernommenen Anspruch liegt demnach seine eigene und zu verantwortende "Leistung". Je nachdem, ob es ihm gelingt, von sich loszulassen oder nicht, empfangt er seine Menschlichkeit oder schließt sich von ihr aus. Ballauff kennzeichnet dieses Loskommen von sich selbst als "Sprung"²⁾. Das will ausdrücken, daß der Übergang aus der zweiten in die dritte Phase kein kontinuierlicher, sondern ein abrupter ist, die Alternative zwischen gegensätzlichen Weisen menschlichen Seins, der "uneigentlichen" und "eigentlichen Exi-

1) Ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 240

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 52; Schule der Zukunft, Bochum o. J., S. 42

stenz" (Heidegger). In diesem "Sprung" steckt die grundlegende Schwierigkeit, die der Mensch in seiner Genese zu überwinden hat. Hat er diese Abkehr von seiner Selbsthaftigkeit vollzogen, so läuft sein "Entsprechen" gleichsam im Sog des vernommenen Anspruchs; denn der Anspruch impliziert bei Ballauff bereits die Art und Weise seines Entsprechens, der Mensch muß sich ihm nur überlassen.

Auf der Suche nach einem Handlungsbereich, der durch das eigene Zutun des Menschen bestimmt wird, stoßen wir hier auf den Entscheidungsspielraum, den die Alternative zwischen Insistenz oder Existenz im Gedanken des "Sprungs" ansetzt. Damit haben wir aber auch schon das Äußerste erreicht, das sich aus Ballauffs Ausführungen in dieser Hinsicht aufzeigen läßt. Ihm stehen gegenteilige Aussagen entgegen, die diesen Entscheidungsspielraum aufheben und das Entsprechen des Ich ganz dem "Ereignis" überlassen. Danach läßt das Ereignis des zuteilwerdenden Denkens nicht nur den Anspruch vernehmen und einsichtig werden, sondern begründet auch von sich her bereits das Entsprechen. Das Denken ergreift den Menschen, läßt ihm Einsicht zuteil werden und stellt ihn damit in die Maßgeblichkeit des Anspruchs hinein. Wo aber Maßgeblichkeit "einleuchtet", ist ihr bereits Raum gegeben, bedeutet ihre Präsenz bereits den verbindlichen Vollzug. Ich "überlege" dann nicht mehr, ob ich entsprechen soll oder nicht, sondern "ich tue es einfach, weil ich nicht anders kann"¹⁾. So verstanden "ergreift mich" das Denken in seiner Wahrheit nicht nur, sondern "zieht mich mit sich fort ... und entzieht mich einem frei verfügenden Begründen und Bestimmen meines Handelns"²⁾. Ballauffs Ausführungen sind so hinsichtlich des Ich als faktisch Handelndem nicht eindeutig. Den Passagen, in denen die Gewährung der Menschlichkeit jene aktive Komponente des Von-sich-Lassens, des Sich-nicht-Verweigerns einschließt, stehen solche gegenüber, die auch die-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 95; Skeptische Didaktik, S. 62

2) Ders., ebd., S. 93

ses Moment passiv verstehen. Je nachdem die gedankliche Entfaltung vom "Denken" bzw. "Sein" her oder aber vom "verantwortlichen" Menschen bzw. erzieherischen Handeln her erfolgt, tritt bald der Ereignischarakter, bald der Tatcharakter stärker hervor. Der Widerspruch zwischen beiden Positionen wird nun bei Ballauff nicht ausgetragen, sondern dadurch überdeckt, daß er beide Aspekte zusammenspannt und die "Paradoxie" ihrer "Identität" behauptet: "Passiv und Aktiv werden identisch". Das Entsprechen des Menschen ist damit "gewährtes Ereignis" und "Leistung" in einem. Es wird ihm "gewährt als seine Tat"¹⁾. Wie noch zu zeigen sein wird legt diese Fassung des Problems im Gedanken der "Paradoxie" den Ereignischarakter zu Grunde und reduziert die Widersprüchlichkeit zu einer bloß scheinbaren Ausweglosigkeit im Rahmen menschlicher Denkmöglichkeit. Dabei wird sich herausstellen, daß dieser expliziten Fassung implizit eine tatsächlich unauflösbare Aporie entgegensteht.

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 45

II. Die pädagogische Entfaltung

Die Relation Mensch-Menschlichkeit erweist sich im aufgezeigten Sinne als genuin pädagogisch. Sie wird Ballauff zum Fundament seines Entwurfs, den er in Abhebung zu traditionellen Thesen als geschichtlich sich zuspreekende "Kehre" und "Wende" des bisherigen Denkens entfaltet. Der pädagogische Gedankengang durch die Geschichte hat ein Stadium erreicht, in dem er sich selbst fragwürdig erscheint. Hier erfolgt nun seine "Wende". Ballauff versteht sie als Rückgang zu den "Ursprüngen des Menschlichen". In solcher "Reduktion" (Schaller) distanziert sich pädagogisches Denken zwar von seiner Tradition, nimmt aber selbst in dieser Rückführung seinen Fortgang in der Geschichte. Pädagogik gewinnt eine neue, die heute angemessene Dimension ihres Selbstverständnisses. Indem sie sich dem geschichtlichen Anspruch der Wahrheit überläßt, sprengt sie ihren Interpretationshorizont. Sie entledigt sich der Enge anthropozentrischer Deutung und überläßt sich dem Gang der geschichtlichen "Selbstverständigung des Denkens"¹⁾. Damit geht es ihr nicht mehr um zeitlose Aussagen und die Verpflichtung des Menschen auf sie, sondern um das Hier und Jetzt, um das, "was an der Zeit ist", gedacht und getan zu werden. Sie wird zu einer neuen Sinnbestimmung ihrer Grundbegriffe befreit und genötigt. Die Frage, "woran es heute" mit Bildung, Erziehung und Unterricht ist, wird ihr zur geschichtlichen und zugleich grundsätzlichen Aufgabe. Unter dieser Fragestellung entwickelt Ballauff seine Theorie, die sich als sog. "Pädagogik der Entsprechung"²⁾ charakterisieren läßt. Dabei taucht die Schwierigkeit auf, daß sich diese neue Sichtweise nicht ohne weiteres angemessen zur Sprache bringen läßt, da die Sprache der Pädagogik notwendig die ihrer Tradition ist. So entfaltet Ballauff seine Konzeption durchaus im Bewußtsein ihrer "inneren Gefährdung" durch die traditionelle Terminologie; er interpretiert sich die Begriffe zu-

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 17; Systematische Pädagogik, 1970, S. 49

2) Vgl. ders., Die Grundstruktur der Bildung, Weinheim o.J. (1953), S. 99

recht bzw. "reduziert" sie, greift auf symbolhafte Formulierungen von anthropomorpher, mythischer Anschaulichkeit zurück und schafft sich damit eine Terminologie eigenwillig anmutender Diktion.

1. Die Grundstruktur der Bildung

Bildung, Erziehung und Unterricht stehen bei Ballauff nicht gleichwertig nebeneinander, sondern im Verhältnis der Über- und Unterordnung. Erziehung und Unterricht stellen inhaltlich abgeleitete, relative Bereiche dar, insofern sie ihre Sinnbestimmung je nach dem vorgängigen "Sinn" der Bildung erfahren. Der Bildungsgedanke erweist sich folglich als das "umgreifende" und "zentrale" Thema der Pädagogik. "Mit Pädagogik haben wir es nur dann zu tun, wenn eine Antwort auf die Frage nach Sinn und Maß der Bildung gegeben wird ... Pädagogik fragt, was das ist, die sog. Bildung, und damit was sie gewesen und woran es mit ihr heute ist"¹⁾. Betrachten wir diese Aussage Ballauffs im Kontext seines Entwurfes, so läßt sie eine axiomatische und methodische Thematik erkennen: zum einen das "perspektivische" Verständnis der Bildung, zum andern die Ermittlung des Sinnes von Bildung "heute" in ihrer historischen Verwiesenheit.

Das "perspektivische" Bildungsverständnis bemüht sich nicht um einen unwandelbaren "Begriff" der Bildung. Angesichts der faktischen Geschichte der Bildung könnte dies nur zu einer inhaltsleeren, heuristisch belanglosen Formalbestimmung führen. Ihm geht es vielmehr um "Sinn und Maßgabe" der Bildung, also um die Frage nach der Relevanz der Bildung für das Hier und Heute. Sie erwächst aus dem "historischen Bewußtsein", daß Geschichte weder gesetzmäßiger Ablauf noch der Wandel von Vollzugsweisen zeitloser Prinzipien ist. "Wahrheit" und "Sinn" sind nicht zeitlos-absolut, sondern geschichtlich-absolut zu sehen und damit als

1) Ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 9

jeweils einmalige und unbeliebige Aufgabe "ihrer" Zeit. So verstanden ist die "Frage nach Sinn und Maß der Bildung" immer die Frage nach dem heutigen Sinn der Bildung und deren "Maßgeblichkeit" für diese ihre Zeit.

Ballauff versteht die Antwort auf diese Frage als systematische Aufgabe. Sie ist jedoch nicht durch "experimentelle synchronische Empirie" zu leisten, da diese immer nur "einen zufälligen geschichtlichen Stand unseres Vorstellungskreises"¹⁾ erforscht, hinter den sie selbst nicht mehr zurückfragt. Gerade in ihrem ungeschichtlichen Vorgehen kann sie sich ihres geschichtlich vorgegebenen Horizontes nicht entziehen. So ist Ungeschichtlichkeit immer schon durch ihr fehlendes Geschichtsbewußtsein von der Geschichte umgriffen und eingeholt. Daraus wird klar, nur eine "historische" Fragestellung "nimmt die Geschichtlichkeit voll auf"²⁾. Die Suche nach Sinn und Maßgeblichkeit heutiger Bildung ist daher notwendig an "geschichtliche Gedankengänge" verwiesen. Allein im historischen Rückgriff vermag sie sich von ihrer eigenen geschichtlichen Vorgabe zu lösen. Sie durchdenkt das Bildungsproblem von seiner "Selbsterfahrung", seiner "historia" und "empeiria" her. Dieser Gedankengang vollzieht sich als "maßfindendes und maßgebendes Denken"³⁾, insofern er den gegenwärtigen Interpretationshorizont der Pädagogik in Frage stellt, also öffnet und sich "den Gedanken in ihrer geschichtlichen Bedenklichkeit" überläßt. Dadurch kann "das in ihnen An-Gedachte weiter verfolgt"⁴⁾ und in seiner unverstellten Anwesenheit erst erfahrbar werden.

a) Das reflexive Bildungsverständnis der Tradition

Bildung basiert auf der Relation Mensch-Menschlichkeit und meint die "Grundweise", wie der Mensch in seine Menschlichkeit gelangt.

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 37

2) Ders., ebd., S. 38

3) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 41

4) Ders., ebd., S. 37

In dieser Form ist der Gedanke der Bildung für Ballauff unlösbar mit der Geschichte der Neuzeit ab dem 15. Jahrhundert verbunden. In der Zeit des Humanismus gewinnt das Bemühen des Menschen um seine Menschlichkeit jene Struktur, die dann vor allem in ihrem Fortgang von Leibniz und Rousseau über Herder und Kant zu Humboldt, Schleiermacher, Herbart und Fröbel, wie auch über Fichte zu Pestalozzi immer beherrschender als die Grundstruktur des neuzeitlichen Bildungsverständnisses hervortritt¹⁾. Sie erreicht schließlich in Hegels "Dialektik" ein Stadium der "Vollendung", um von da aus vielfältig in die Folgezeit zu wirken. Die Bildungsentwürfe in dieser Entwicklungsreihe nehmen zunächst ihren Ausgang vom Individuum, das sich in einem reflexiven Prozeß der "Selbstfindung" zur Persönlichkeit bildet. Mit dem Ausbau und dem Erstarken des Idealismus bis Hegel und seinen Weiterentwicklungen nach ihm verlagert sich der Ausgang vom Individuum auf ein "Allgemeines", das sich in Gestalt von Geist, Wille oder auch Gesellschaft als absoluter, immanenter Einheitsgrund begreift. Der Mensch wird hier zum "Funktionär" dieses Allgemeinen. Er findet in seine Menschlichkeit, in dem er bei der "Selbstfindung" des Allgemeinen "mitwirkt", als "Repräsentant", "Träger und Akteur" dieses dialektischen Vollzuges²⁾. All diesen Positionen ist nun nach Ballauff die "Reflexivität des Selbstgewinns" gemeinsam, sei es als "individuelle Selbstsuche" oder als Selbstsuche eines Allgemeinen, in dessen dialektische Rückkehr zu sich der einzelne Mensch als "Repräsentant", "Träger und Akteur" hineingestellt ist. Immer herrscht eine "Teleologie der

1) Ballauff hat diese grundlegende Struktur der Bildung vor allem in folgenden Untersuchungen zum Bildungsproblem herausgearbeitet: Die Grundstruktur der Bildung, Weinheim o.J. (1953); Philosophische Begründungen der Pädagogik - Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung - Berlin 1966; Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd I/II, Freiburg-München 1969/70

2) Vgl. ders., Systematische Pädagogik, 1970, S. 11

Selbstfindung"¹⁾ vor, die diese Entwürfe als Selbstinterpretation einer "reflexiven Subjektivität" ausweisen; denn "das 'Sich', das 'Reflexive', wird in all dem bedenklieh, gleichgültig ob es sich um den Rückbezug auf die 'gebildete Individualität', den 'absoluten Geist' oder die 'menschliche Gesellschaft' handelt"²⁾. In der "reflexiven Subjektivität" sieht Ballauff die Grundstruktur traditioneller Bildungsentwürfe. Ihre "Dynamik" läßt sich als ein Bewegungszusammenhang beschreiben, der sich in zwei gegenläufige Kreisbewegungen gliedert:

Sie hebt an mit der Bewegung des Menschen von sich weg zu Seiendem hin, in der er "sein eigenes Sein an das Seiende derart überantwortet, daß er es sich in dieser Überantwortung erobern will: Er überantwortet es an das Seiende als das ihm Zukommende und zu Erwerbende"³⁾. Damit impliziert die Bewegung vom Ich zum Seienden hin bereits von Anfang an ihre Gegenrichtung, den Rückbezug des ausgreifenden Ich auf sich selbst im Besitz des Seienden in Gestalt von "Welt", in der Beherrschung des Erworbenen in Gestalt von "Kultur". Das Ich vermittelt sich ein "Selbst"; es kommt auf sich selbst bzw. auf sein Selbst zurück, nun aber als "individuelle Person". Diese "Dialele" vom Ich über Seiendes bzw. Welt zur Person vollzieht sich in der "Identifikation von Selbstermächtigung und Weltbemächtigung". Das Ich schafft sich ein "Selbst" im Verfügen über das Seiende. Es "fügt sich in das Seiende im Ganzen ein, indem es sich dieses zum Aufbau eines 'Selbstes' verfügbar macht"⁴⁾. Beides fällt hier zusammen. In solchem Sich-Fügen und Verfügen gewinnt sich das Ich selbst im Gegenüber zu "seinem" Seienden, gewinnt es sein "Selbst" als Bezugspunkt seiner "Welt". Es wird deutlich, daß diese Rückkehr des Ich zu sich selbst nicht nur das

1) Ballauff, Th., Die Krise der humanistischen Pädagogik; zu dem gleichnamigen Werk von K. Schaller in: Kantstudien, Bd. 53, Köln 1961, H. 1, S. 97

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 10, 11

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 22; in gleicher Formulierung auch in: Die Grundstruktur der Bildung, S. 89

4) Ders., Skeptische Didaktik, S. 22

"Ich" zur "Person" erhebt, sondern auch das "Seiende" zur "Welt". Der Selbstfindung des Ich als Person korrespondiert in diesem reflexiven Bildungsdenken auf der objektiven Seite das Sich-Finden des Seienden als Welt. Die "Diallele": Ich - Seiendes bzw. Welt - Person zeigt sich damit von der objektiven Seite her betrachtet als die Bewegung: Seiendes - Ich bzw. Person - Welt. Dabei stellt jedoch diese objektive Bewegung kein gleichwertiges Äquivalent zum subjektiven Prozeß der Selbstfindung dar, sondern steht ganz in dessen Dienst. Das Seiende gelangt hier nicht in sein "Sein", sondern wird zum "Gegenstand" reduziert; im Erwerb als "mein" Seiendes verarmt es zum "Objekt" meines Weltverständnisses. Welt wird nicht in ihre Weltlichkeit freigesetzt, sondern als meine Leistung in das Gerüst meiner Subjektivität gezwungen; so geht es dem idealistischen Denken der "Humanität" zwar um "das Andere", aber nicht in seiner "Andersheit", sondern in seiner "Medialität", in seinem "universalen Mittelcharakter" für Bildung.

Die Grundstruktur der Bildung entfaltet sich in der aufgezeigten Dynamik. In ihrem Vollzug gelangt der Mensch in seine Menschlichkeit, bildet sich das "Ich" zur "individuellen Person" empor. Solche Bildung legt sich in einer "primären Selbstinterpretation" als "Selbstverwirklichung" aus, die alles Seiende von Anfang an in ihren, d.h. in den Dienst der "Humanität" gestellt weiß. Ballauff bestimmt diesen Interpretationshorizont der Bildung als den der "reflexiven Subjektivität", ihren Sinn entsprechend als "reflexiven Selbstgewinn". Die Struktur der Bildung enthüllt sich damit als jene ontologische "Sorgestruktur", wie sie Heidegger als Existential des Daseins aufweist. "Der Mensch wird sich primär offenbar als ein ständiges Sorgen"¹⁾. Er sucht sich selbst bzw. sein Selbst. Im Grunde jedoch ist er auf der Suche nach seinem Sein, nach seiner "eigensten Möglichkeit" (Heidegger). Der Horizont der

1) Ders., Die Grundstruktur der Bildung, S. 89

"Subjektivität" jedoch verkehrt sein Suchen. Er wird notwendig an ein "Selbst" verwiesen, das er wie ein Seiendes im Sich-Fügen und Verfügen von Seiendem her zu gewinnen sucht. Daher "haftet" er an Seiendem. Er "fügt" sich ihm, um es sich "verfügbar" zu machen; denn das Seiende erscheint ihm als das, "was Sein schon immer besitzt und es dem Menschen derart verleihen kann, daß er nun als Seiendes unter Seiendem ist ... So hat er ein Selbst, das Sein des Menschen wandelt sich zum Haben, das Selbst zur 'welterfüllten Innerlichkeit', die nun ebenso ist wie die 'äußerliche Welt': Seiendes unter Seiendem"¹⁾. Mit diesem Selbstverständnis ist das reflexive Bildungsdenken zur tragenden Tradition erstarkt, zugleich aber auch zur "Fundamentalideologie" der Pädagogik erstarrt. Damit ist es für Ballauff in das "Äußerste" seiner "Selbstinterpretation" gelangt und sich heute selbst "fragwürdig" geworden. Er kommt dieser "Frag-Würdigkeit" nach und erweist sie, indem er hinter diese "primäre Selbstinterpretation" zurückfragt und eine vorgängige "genuine Interpretation" unternimmt. Dabei wird jene Grundstruktur der Bildung nicht einfach suspendiert, sondern neu interpretiert. Er verläßt den Zirkel "reflexiver Subjektivität" und versucht das, was Bildung "ist", unverstellt in einem ursprünglichen Sinn zu erschließen.

b) Der Sinn der Bildung heute

Die humanistisch-idealistischen Entwürfe verstehen Bildung als "Selbstverwirklichung". Der Mensch "verwirklicht" sein Selbst, das will sagen er "bestimmt" und "verfügt" sich ein Selbst von Seiendem her und wird so selbst ein Seiendes unter Seienden. Gerade darin verfehlt er für Ballauff sein "Sein"; denn das ihn Auszeichnende liegt nicht darin, selbst Seiendes, sondern Ort für Seiendes zu sein. Seine "ursprüngliche Erschlossenheit" ermöglicht es erst, daß Seiendes "hervortreten", "anwesen", "sein" kann. Der Mensch ist herausgestellt "aus" allem Seienden

1) Ders., Die Grundstruktur der Bildung, S. 89, 90

um "für" alles Seiende da zu sein, um allem Seienden das erhellende "Da" zu sein. "So macht er nichts anderes aus als den reinen 'Herausstand' aus allem Seienden, aus Welt, an welchem Herausstand doch erst Welt Welt ist, Seiendes da ist"¹⁾. "Ek-sistenz" bestimmt sich daher in der "ontologischen Differenz", im "großen Nicht" zu allem Seienden. Der Mensch ist "Nicht-Seiendes" und gewinnt in dieser Negation seine "Ursprünglichkeit". Diese "Ursprünglichkeit" macht sein Wesen aus. Als die Voraussetzung für jedes "Erscheinen" bzw. "Erhellen" von Seiendem ist sie selbst von diesem her nicht weiter bestimmbar. Sie ist damit "absolut bestimmungslos", nichts anderes als "reine Nichtigkeit".

Hier zeigt sich offensichtlich eine "Not" menschlicher Urprünglichkeit, die jenes "primäre" Bildungsverständnis nicht durchzustehen vermag. Es legt diese ursprüngliche Nichtigkeit als "Bedürftigkeit" aus und sucht sie von Seiendem her in der Vermittlung eines Selbstes zu beheben. Gegenüber solcher Verkehrung gilt es, die Ursprünglichkeit des Menschen in ihrer "positiven Nichtigkeit" zu wahren, d.h. sie nicht als Mangel, sondern als Konstitutivum und "Positivum" des Menschen zu sehen und "in Reinheit auszuhalten"²⁾.

Damit ist der Grund der Bildungsstruktur freigelegt. Denn im "Durchhalten" dieser Nichtigkeit gelangt der Mensch in seine "eigenste Möglichkeit", nämlich in jene Dimension, in der es gerade nicht mehr um ihn, sondern um das Andere geht, in der seine Nichtigkeit es Seiendem ermöglicht, "da" zu sein. "Der Mensch ist hier mit 'Haut und Haaren' verschwunden. Was 'übrig bleibt', nennen wir, wenn wir von Seiendem herkommen, das 'Denken', wenn wir von ihm selbst her sprechen, also vom 'Denken' selbst her, das 'Sein'"³⁾. Allein das Aushalten der "Nichtigkeit in Reinheit" ermöglicht es dem Menschen, ins Denken einbezogen zu werden. In solchem Denken ist er nicht mehr

1) Ballauff, Th., Die Grundstruktur der Bildung, S. 92

2) Vgl. ders., ebd., S. 91

3) Ders., ebd., S. 91

er selbst als spontaner Selbstvollzug, sondern vom Sein her verfügbares Ereignis. Solches Denken "wird zuteil". In ihm geschieht das, was Ballauff umschreibt als "Hervorgang" des Seienden in seine "erfüllte Anwesenheit", als "Hervorspringen des Seienden in sein Da": das "Ereignis des Seins". Damit "ist" der Mensch als "denkende Vermittlung" von Sein und Seiendem, als "Da" des Seins. Das besagt für ihn "selbst" gerade "nichts", für das Seiende aber "alles". Er wird zum selbstlosen Mittler, dessen "Nichtigkeit" erst die "Fülle" des Seienden, dessen "Armut" erst den "Reichtum" des Seienden hervortreten läßt. Jenes Verständnis von Bildung als "Selbstgewinn" wird hier durch den Gedanken der "Selbstlosigkeit" ersetzt. An die Stelle des Selbst und seiner "Eigengehörigkeit" tritt die "Zugehörigkeit" zum Seienden in seiner geschichtlichen Offenbarkeit, das will sagen, die "Zugehörigkeit zur Wahrheit". Das Ich ist damit weder vom Menschen noch vom Seienden her zu beschreiben, sondern nur "hin auf" Seiendes bzw. "an" Seiendem zu umschreiben, als "das Wissen, an dem ich teilhabe, die Erfahrung, die ich machen durfte, das Amt, das ich bekleide, der Aufgabenkreis, dem ich zugehöre ... Ich gehöre all dem an; nicht aber gehört mir das alles"¹⁾.

In diesem selbstlosen Verhältnis des Menschen zum Seienden im Ganzen liegt der gesuchte Sinn der Bildung. "Sachlichkeit" und "Mitmenschlichkeit" nennt Ballauff dieses Verhältnis, in dem sich der Mensch den Sachen und Mitmenschen als den beiden großen Bereichen der Welt zugehören läßt. "Reine Sachlichkeit" zeichnet daher "den Gebildeten im neuen Sinn" aus. Sie macht ihn zum "Sachwalter und Mitmenschen"²⁾, der als selbstloser "Sprecher und Vollbringer" alles Seienden Sachen und Mitmenschen auf ihre "erfüllte Anwesenheit" hin freigibt.

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik, 1970, S. 55

2) Ders., Erwachsenenbildung, Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958, S. 37; Systematische Pädagogik 1970, S. 142, 162; Skeptische Didaktik, S. 81

c) Die Unverfügbarkeit der Bildung

Im Durchdenken des "traditionellen" Bildungsverständnisses stößt Ballauff zum ursprünglichen und heutigen Sinn von Bildung vor. Er bestimmt ihn inhaltlich als volle Hingabe an das Seiende in seiner geschichtlichen Offenbarkeit. In Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit wird dem Menschen seine Menschlichkeit gewährt. Darin liegt - im Unterschied zu jener "primären" Deutung - die "genuine" Grundstruktur der Bildung beschlossen. "Selbstlosigkeit" und "Zugehörigkeit" sind die entscheidenden Strukturmomente. Sie kennzeichnen den Bildungsvollzug nicht mehr als spontanes "Ergreifen" reflexiver oder transitiver Art, sondern als rezeptives "Ergriffenwerden" und "Ergreifenlassen". Damit entzieht sich jedoch das Bildungsgeschehen der Verfügung des Menschen. Er kann seine Menschlichkeit nicht willentlich erwerben und herbeiführen, sie wird ihm gewährt, indem er sich der geschichtlichen Offenbarkeit des Seienden im zuteilwerdenden Denken überläßt. Für das Problem der Bildung bedeutet dies "schicksalhafte Unverfügbarkeit". Die Aktivität des Menschen wandelt sich zu jenen reduzierten Formen des "Lassens" und "Entsprechens", in die Ballauff das Tätigwerden des Menschen zurücknimmt. Sie besagen nicht Inaktivität und Nichtstun, sondern ein rezeptives, vom Anspruch der Wahrheit unmittelbar getragenes Tun; ein "Entsprechen" also, das der Mensch nicht stiftet, sondern in "reiner Hingabe" vollzieht. Dabei meint "Hingabe" mehr als nur ein sachlich motiviertes Handeln. Sie charakterisiert vielmehr ein Handeln, das den Bereich des Wollens und Motivierens hinter sich läßt und sich "motivationslos" und "absichtslos" der gewährten Einsicht im Denken überläßt; denn "der tiefe Sinn von Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit liegt gerade in der Aufhebung der Motivation, die immer noch der Reflexivität verhaftet bleibt. Reine Sachlichkeit ist kein Motiv mehr und kein Beweggrund des Wollens. Ich will nicht sachlich sein oder werden; das kann ich gar nicht. Solange noch Wille und Motiv aufgerufen werden, erscheine ich als Herr solcher Sachlichkeit. In Wahrheit werde ich

von einem Gedankengang, in dem sich das Sein einer Sache erschließt, so ergriffen und in ihn einbezogen, daß meine Motivation nur störend wirken könnte. Ich bin mir selbst entzogen zum reinen Sprechen und Vollbringen des Sachlichen"¹⁾. Es ist offensichtlich, daß es hier nicht mehr um ein herkömmliches Handeln, vielmehr um ein "ursprüngliches Denken" geht; es "ergreift und läßt nicht mehr los". "Denken als der die Fülle der Bezüge erschließende, maßgebende Vollzug macht meine 'Aktivität' aus in der Paradoxie, daß nicht ich sie aufbringe, sondern sie mich in Gang bringt und mich zu ihrem unerläßlichen und unersetzlichen Mittler werden läßt"²⁾. Mein "Entsprechen" besteht daher in einem Vollzug, den ich nicht "aufbringe" und dessen Verlauf nicht von mir, sondern vom Anspruch des Seienden im Denken bestimmt wird. Solches "Entsprechen" verbleibt angesichts der Unverfügbarkeit der Bildung als die allein gemäße Weise menschlichen Vollziehens. Sie zeichnet sich durch Ursprünglichkeit aus, insofern ihre Selbstlosigkeit Sachen und Mitmenschen auf ihr Sein hin freigibt. So nennt Ballauff solches Entsprechen auch "Vollbringen" als ein "Bringen in die Fülle"³⁾.

Ballauff sieht in dem aufgezeigten Vollzugszusammenhang den Kernbereich des Bildungsgeschehens. Er faßt ihn in der Formel von der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit"⁴⁾. Hier ist der Ort, an dem Bildung statthat, an dem Menschlichkeit in der angemessenen Entsprechung auf die Inanspruchnahme durch die Wahrheit zuteil wird. An diesen Ort hat Erziehung den Menschen zu führen. Nun zeigt sich, daß gerade dieser Kernbereich eine ambivalente Darstellung erfährt. Wie schon aufgewiesen wird das Zusammenspiel von Ergriffenwerden und Ergreifenlassen durchaus unterschiedlich akzentuiert.⁵⁾ Der Grund liegt in jener reduzierten Tätig-

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 93; in gleicher Formulierung: Skeptische Didaktik, S. 60

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 132

3) Ders., Grundstruktur der Bildung, S. 93

4) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 29, 30, 55, 84; Skeptische Didaktik, S. 81, 82

5) Vgl. S. 20 - 23

keitsform des "Lassens", deren eigenartige Verfassung durch die Notwendigkeit erzwungen wird, menschliches Tätigwerden angesichts der Unverfügbarkeit des Bildungsgeschehens zu denken. Die behauptete Identität von Passiv und Aktiv, von Ereignischarakter und Tatcharakter begründet eine Ambivalenz, deren Aufweis unweigerlich zu widersprüchlichen Aussagen führt. So bedeutet mein Entsprechen ein Getragensein vom Denken; dieses "ergreift und läßt nicht mehr los". Als das Vorgängige und Unverfügbare hat mich dieses Geschehen immer schon in einer Weise ergriffen, die Aktivität als spontane Vollzugsform ausschließt. Aktivität wird in diesem Verständnis nicht nur reduziert, sondern in ein rezeptives Tätigsein gleichsam umgestülpt. "Meine 'Tätigkeit' besteht nur darin, sich diesen Gedankengängen zu überlassen, demgemäß von mir und meiner Usurpation des Denkens als Instrument meines Wollens zu lassen"¹⁾. Damit kommt aber solchem "Lassen" im "Loslassen" und "Überlassen" eine wesentliche Rolle zu. Fällt es aus, gelingt es mir nicht, verbleibe ich in jener vom Denken selbst verfügten "Reflexivität des Selbstgewinns". So kann Menschlichkeit willentlich zwar nicht erworben, wohl aber willentlich verhindert werden. Ballauff spricht in diesem Zusammenhang davon, daß der Mensch den vernommenen Anspruch "ablehnt", in seiner "Insistenz" beharrt und darin seinen "eigentlichen Abfall vom Denker" vollzieht²⁾. Die "Tätigkeit" des "Loslassens" und "Überlassens" besteht nun in der "Überwindung" dieses Zustandes primärer Willentlichkeit. Eine neue Dimension menschlichen Tuns wird sichtbar. Der Mensch kann Menschlichkeit nicht nur "verhindern", sondern auch "ermöglichen" im Sinne von Offensein und Bereitsein für sie. Er gibt den Raum frei, in dem das zuteilwerdende Denken in angemessener Entsprechung zum Tragen kommen kann. Solche "Ermöglichung" gelingt nicht ohne weiteres. Sie bedeutet "Anstrengung"³⁾, damit auch

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 132

2) Vgl. ders., Philosophische Begründung der Pädagogik, S. 240

3) Ders., Systematische Pädagogik, 1970, S. 65

"Versäumnis und Versagen, Verzicht und Entsagung in ihrer Unumgänglichkeit, aber auch in ihrer Verschuldung"¹⁾; denn im Anspruch der Wahrheit wird der Mensch in "seine Schuldigkeit" gerufen und erfährt als "Täter"²⁾ die "Schuldhaftigkeit"³⁾ seines Tuns bzw. "Lassens". Angesichts solchen Tätigwerdens stellt sich nun das Problem, daß dieses "Lassen" als Überwindung der alltäglichen und immer schon vorherrschenden Willentlichkeit gerade nicht aus der Willentlichkeit heraus zu leisten ist. Dem Willen kommt bei Ballauff keinerlei Seinsbezogenheit zu. Er ist per definitionem absolute Eigenbezogenheit, der Grund aller Subjektivität, das reine Vermögen der Reflexivität. Wille will nur sich selbst in der Verfügung über das Seiende. Er kann niemals von sich selbst lassen, niemals das Seiende es selbst sein lassen. Mit der "Willentlichkeit" verliert das beschriebene "Lassen" seine "Motiviertheit" und "Intentionalität". Es verbleibt ein "willenloses", "motivationsloses" und "absichtsloses" Geschehen, das nicht mehr vom Menschen, sondern nur "von außen", vom Denken selbst hergeleitet werden kann. Ballauff spricht vom "Ereignis der Enteignung des Willens"⁴⁾. Was sich vordem m. E. als Tun des Ich darstellte, zeigt sich nun als Ereignis des Denkens. Es "ergreift" mich, "enthebt" mich meiner reflexiven Befangenheit, "entzieht mich einem freiverfügenden Begründen und Bestimmen meines Handelns" und "zieht mich mit sich fort". Ich entspreche hier einfach, "weil ich nicht mehr anders kann"⁵⁾. Jener Hiat zwischen Anspruch und Entsprechen, der sich als eigenes Zutun des Menschen, als tätiges Lassen im Loslassen und Überlassen präsentierte, hat seinen Tatcharakter verloren und ist damit aufgehoben. Der Anspruch leistet von sich her das Entsprechen des Menschen. Es stellt sich die Frage, was dann

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 106

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 133

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 106

4) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 170

5) Ders., ebd., S. 93, 95; vgl. auch: Skeptische Didaktik, S. 62

die Rede vom Schuldigwerden und - wie im folgenden zu zeigen ist - von Verantwortung noch besagen soll, wenn dem Menschen verwehrt ist, initiativ zu werden. Man wäre versucht vom Menschen als Marionette und Funktionär, zumindest als Diener des Seins zu reden, wenn dieses nicht als das "transzendens schlechthin" jede Hypostasierung als "Geist", "Substanz" oder auch "Instanz" von vornherein verböte. Dieser Widerspruch, daß der Mensch nicht ohne eigene Initiative gedacht, diese jedoch gerade nicht als "seine" anerkannt werden kann, ist auch nicht dadurch zu lösen, daß man versucht, den Komplex in ein zeitliches Nacheinander aufzulösen; etwa in der Form, daß die "ermöglichende" Leistung des Menschen vor das Ereignis von Anspruch und Entsprechen gelegt wird. Das Problem verlagert sich nur. Wie sollte "der Mensch in der Alltäglichkeit", also inmitten eines immer schon reflexiv gewandelten Denkens seine Reflexivität zurücknehmen können, wenn nicht ohne das vorgängig "ergreifende" Denken. So bleibt die Ambivalenz des Lassens, als Tat und Ereignis gedacht werden zu müssen.

Ballauff trägt nun diesen Widerspruch nicht in der aufgezeigten Weise aus. Er fängt ihn von vornherein unter dem Vorzeichen der "Paradoxie" auf, auch dort, wo unbeschadet aller Unverfügbarkeit Eingrenzungen nicht nur möglich erscheinen, sondern notwendig wären, um die Unverfügbarkeit in ihrer Schärfe hervortreten zu lassen. Verfügt "Geschehen" und menschliches "Tun", "Passiv und Aktiv werden identisch"¹⁾ gesetzt. Lassen wird zur gewährten Tat; es erscheint als aktives Moment dessen, was selbst passives Ereignis ist. Damit erfährt das Problem gleichsam eine dialektische Auflösung. Die Aktivität wird ins Sein selbst verlagert. Was als mein Tun erscheint, ist immer schon aufgehoben im "Walten" des Seins, das in seinem Anwesen Seiendes und mich selbst erst hervortreten läßt. In dieser überholenden Sicht zerfällt menschliche Aktivität, insofern sie jede "Spontaneität" verliert. Die vom Sein her vorgetragene monergistische Auflösung läßt das Verhältnis zwischen verfügbarem Geschehen und menschlichem Tun nicht mehr als Aporie in der aufgezeigten Weise, sondern nur noch als "Paradoxie", d.h. als Widersprüchlichkeit im Rahmen menschlicher Denkmöglich-

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 45

keit erscheinen. Im Fortgang der Untersuchung wird jedoch offenbar werden, daß damit das Problem nicht ausgetragen, sondern gerade verstellt und in implizit anklingende Motive verdrängt wird.

Aus dem Aufgezeigten im ganzen wird deutlich, daß für Ballauff die Dimension des eigentlichen Daseins gerade dort beginnt, wo der Geltungsbereich der Merkmale überschritten wird, die herkömmlicher Weise das Menschsein und das Bildungsgeschehen auszeichnen. Es geht gerade nicht mehr um den Menschen, damit nicht mehr um Willentlichkeit, Motivation und Intentionalität. Die Vollzugsform des Loslassens und Überlassens ist nach Ballauffs Darstellungsabsicht ein "ergriffenes" Tätigsein, "motivationslos", "absichtslos", "ohne Zwecke und Ziele"¹⁾, das Gegenteil von "frei verfügendem Begründen und Bestimmen"²⁾. "Selbstloses Handeln"³⁾ als "Sachwalter und Mitmensch" hat nichts mehr zu tun mit bewußten Willensakten, auch nicht mit sachlichen Motiven und lauterer Absichten. All dies - wie "objektiv" und altruistisch es auch erscheinen mag - gehört für dieses Verständnis dem Kreis der Reflexivität zu und verwehrt eine "unverstellte Freigabe" des Seienden auf sein Sein. Damit liegt aber auch jener Bereich außerhalb des ursprünglichen Daseins, den wir in der Tradition als "Sittlichkeit" ansprechen. Denn Sittlichkeit ist nicht von Willentlichkeit, Motivation und Absicht zu lösen; sie vollzieht sich gerade unter diesen Bedingungen. Daher gilt: "Wenn es um das Sein von Sache und Mitmensch geht, muß alle Sittlichkeit schweigen"⁴⁾. Das besagt zunächst keine Verwerfung des Sittlichen, sondern die Rückführung der Sittlichkeit auf ihren Sinn für ein ursprüngliches Dasein. Dabei wird allerdings ihre Funktion als Regulativ und Korrektiv des Wollens aufgehoben⁵⁾, ihr dahinter liegender Sinn als identisch mit

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 109

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 93

3) Ders., ebd., S. 134

4) Ders., ebd., S. 71

5) Im Horizont des Seins erscheint jede Subjekt - Objekt - Trennung als nicht ursprünglich. Subjektordnung und Gegenstandsordnung fallen hier zusammen. Damit entfällt die Aufgabe der "Vermittlung" zwischen beiden Ordnungen, als die sich Sittlichkeit versteht.

sachlich-mitmenschlicher Inanspruchnahme erkannt, ihr Begriff folglich terminologisch entbehrlich.

Der "transzendentalen" Reduktion der Sittlichkeit entsprechend erfährt notwendig auch der Gedanke der Verantwortung einen Bedeutungswandel. Im Gegensatz zur Sittlichkeit wird er jedoch als Begriff beibehalten. Natürlich verliert Verantwortung ihren "reflexiven" Charakter im Sinne von Selbstverantwortung vor einer richterlichen "Instanz". Ballauff spricht vom "sachlichen Sinn"¹⁾ der Verantwortung. Das Gewicht verlagert sich vom sich-verantwortenden Ich auf die zu verantwortende Sache: Ich verantworte nicht mehr mich für etwas, sondern ich verantworte etwas. In dieser transitiven Form bin ich zwar verantwortlich, aber nicht für mich, sondern für das Sein von Sache und Mitmensch. Das besagt die Formel von der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit". Die nur "sachlich" definierte Verantwortung bringt so den Kern des Bildungsgedankens angemessen zum Ausdruck - und klammert zugleich jene heiklen Fragen aus, die sich aus der aufgezeigten Ambivalenz des Lassens ergeben. So bleibt vieles unbeantwortet, was in diesem Zusammenhang nicht unbedeutend ist; was meint zum Beispiel die Rede, daß "ich es bin", der "zu" seiner Antwort "steht" und "sie verantwortet"²⁾, der für sie "einsteht", so daß sie ihm "zugerechnet wird"³⁾, der schließlich "schuldig" werden kann durch "Versäumnis und Versagen"⁴⁾, was meint also diese Rede, die juristisch betrachtet dem Ich sowohl Zurechnung zur Schuld (subjektive Zurechnung) als auch Schuld (subjektive Rechtswidrigkeit) zuspricht, wenn doch gerade das Zur-Verantwortung-Gezogenwerden, das "Sich"-Verantworten-Müssen seiner "reflexiven" Struktur wegen zurückgewiesen wird? Oder was soll Verantwortung-Übernehmen "vor dem strengen Anspruch der Wahrheit"⁵⁾ besagen, wenn diesem Anspruch doch keinerlei "Instanz"-Charakter zukommt?

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 140

2) Ders., ebd., S. 132

3) Ders., ebd., S. 140; ders., Erwachsenenbildung, S. 39

4) Ders., Skeptische Didaktik, S. 106

5) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 140

2. Der Sinn der Erziehung heute

Dem entfalteten Bildungsgedanken entsprechend versteht Ballauff Erziehung als "Bahnung möglicher Wege zur Menschlichkeit"¹⁾. Diese Bestimmung setzt Erziehung zunächst durchaus in jenes gewohnte Verhältnis zur Bildung, nach dem sich beide Stammbegriffe der Pädagogik wie "Weg" und "Ziel" einander zuordnen. Nun ist aber Menschlichkeit gerade nicht als "Ziel" erreichbar. In ihrer Unverfügbarkeit entzieht sie sich der Zielstrebigkeit des Menschen, um sich ihm im Ereignis selbstloser Hingabe und Anteilnahme zu gewähren. Damit unterliegt Erziehung Voraussetzungen, die ihre Eigenart nach Umfang und Inhalt bestimmen.

a) Voraussetzungen, Struktur und Grenze der Erziehung

Bildung geht uneingeschränkt auf "den Menschen"²⁾, mit anderen Worten, sie beschränkt sich nicht auf ein bestimmtes Menschenalter, sondern betrifft als Aufgabe jedes Lebensalter, wenn auch unterschiedlich. So teilt Ballauff das Leben des Menschen in die beiden großen Abschnitte des "Erwachsenwerdens" und "Erwachsen-seins" und leitet diese Einteilung aus dem unterschiedlichen Verhältnis beider Abschnitte zum Gedanken der Bildung her. Erwachsensein bezeichnet demnach den Lebensabschnitt, in dem der Mensch grundsätzlich "in der Lage ist", den Anspruch von Sache und Mitmensch zu vernehmen und ihm angemessen zu entsprechen. Diese idealtypische Bestimmung des Erwachsenen verbindet sich mit der bereits aufgezeigten dritten Stufe jener noetischen Genese des Menschen, die sich als "ursprüngliche Selbstlosigkeit" von den vorausgehenden Stufen "anfänglicher Selbstvergessenheit" und "reflexiver Selbstbewußtheit" abhob. Diese

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 53

2) Ders., Erwachsenenbildung, S. 131

beiden vorausgehenden Stufen kennzeichnen nun den "Heranwachsenden", den "werdenden Menschen". Sie halten ihn in einer "primären" Gebundenheit an das Seiende und an seine Willentlichkeit. Der junge Mensch ist daher doppelt "gefesselt": zum einen "an das Seiende" in sachlicher und mitmenschlicher Hinsicht, an seine sachlich "bedrängende Vielfalt" wie an das mitmenschliche Phänomen "gesellschaftlicher Prägung", zum anderen "an sich selbst als Wille, der sich durch Aneignung, Widerstand und Überwindung zu bestätigen und zu stärken sucht"¹⁾. Hier ist nun der Ort, wo Erziehung notwendig einsetzt und sich nach Umfang, Inhalt und Voraussetzung näher bestimmen läßt.

Zunächst wird deutlich: "Erziehung erstreckt sich auf junge Menschen. Sie bedürfen der Erziehung ... Sie müssen in die Menschlichkeit hineingezogen werden, d.h. in Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit, weil diese ihnen sonst verschlossen bleibt"²⁾. Erziehung zeigt sich als Handeln des Erwachsenen angesichts des Heranwachsenden. Sie meint die Aufgabe, diesen aus seiner doppelten Gebundenheit zu ursprünglichem Denken zu befreien. Darin gewinnt Erziehung ihre inhaltliche Bestimmung als "Freigabe" und "Inanspruchnahme". Beides ist nur vom Denken her zu leisten. So versucht Erziehung die primäre Gebundenheit des Zöglings an das Seiende und an seine Willentlichkeit dadurch zu überwinden, daß sie sich bemüht, ihn in eine "umfassende Einsicht" einzuweisen, die Seiendes und ihn selbst auf das Ganze des Seins hin freigibt. Sie veranlaßt einen Prozeß "konstruktiver Explikation", der die Mannigfaltigkeit des Seienden im Zusammenhang des Ganzen eint, die gesellschaftlich immer schon vorgegebene Interpretation des Ganzen durchschaubar macht und den Zögling aus seiner Reflexivität zu ursprünglicher Gedanklichkeit "umwendet". Dieser Prozeß der "periagogé"³⁾ befreit und nimmt zugleich in Anspruch. Er ist Freigabe "für" Inanspruchnahme.

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 63

2) Ders., Erwachsenenbildung, S. 16

3) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 65 f, 14

Diese Charakterisierung der Erziehung nach Umfang und Inhalt läßt eine Grundvoraussetzung sichtbar werden. Sie besagt in Analogie zum traditionellen Prinzip der "Bildsamkeit" die Voraussetzung, daß der Heranwachsende aus seiner primären Gebundenheit "herausführbar sein muß" und in seine Menschlichkeit "hervorgerufen" werden kann¹⁾. Es geht also um die "Disposition für Erziehung", genauer um die "Möglichkeit" von "Freigabe und Inanspruchnahme" durch die Erziehung. Ballauff spricht hier von der Voraussetzung der "Ansprechbarkeit". Sie begründet sich darin, daß der Heranwachsende in das vorgängig immer schon einbezogen ist, was beim Erwachsenwerden bereits geschichtliches Ereignis, faktische Präsenz geworden ist: "in das Denken und die in ihm gewährte Helle des Seienden"²⁾. Ansprechbarkeit bedeutet dann, daß der junge Mensch auf diese vorgängige Erschlossenheit hin angesprochen und individuell in sie hervorgerufen werden kann.

Dabei ist wesentlich, daß dieses Hervorrufen erst dann "erziehend" wird, wenn es als "bedachtes Hervorrufen" geschieht. Das will heißen, "Ansprechen und Rufen des Erziehers dürfen sich nicht als ein Können des Erziehers vernehmlich machen, sondern müssen als Weitergabe des eigenen Hervorgerufenenseins einsichtig werden"³⁾. Damit ist eine weitere Voraussetzung der Erziehung angesprochen. Sie liegt nicht mehr auf der Seite des Zöglings sondern auf der des Erziehers und meint dessen "selbstloses Entsprechen". Der Aufweis dieser Voraussetzung grenzt Erziehen zunächst gegen jegliches "Verfügen" ab. Der Erzieher verfügt weder über seine Menschlichkeit noch über die des Zöglings, also auch über keinen Weg zu ihr. Er übt keinerlei Herrschaft aus und versucht auch nicht den Zögling in ein Herrschaftsverhältnis einzusetzen. Erziehen setzt gerade die Absage an dies alles voraus - ohne jedoch in das andere Extrem des

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 83

2) Ders., ebd., S. 82

3) Ders., ebd., S. 83

"Dienens" zu verfallen. Der Erzieher steht nicht im "Dienst" der Wahrheit, des Seins, der Menschlichkeit oder gar des Zöglings. Dies würde nur die Umkehrung, nicht aber die Aufhebung jenes Herrschaftsverhältnisses bedeuten. Denn "wo von Dienst und Dienen die Rede ist, da wird ein Herr und ein Herrschaftsverhältnis vorausgesetzt"¹⁾. Erziehung begreift sich diesen "primären" Denkkategorien gegenüber als ein "ursprüngliches", dem Zirkel der Reflexivität grundsätzlich entthobenes Verhältnis. Ihr geht es nicht um Herrschen oder Dienen, nicht um Über- und Unterordnung, sondern um ein "Dasein", das diesen Formen vorausliegt und sie als Denkformen einer "Metaphysik der willentlichen Subjektivität"²⁾ hinter sich läßt. Solches Dasein gründet und erschöpft sich im Verhältnis von Anspruch und Entsprechung. Der Mensch tritt hier hervor weder als Herr noch als Diener, sondern als selbstloser "Mittler und Vollbringer des möglichen Seins von Seien-dem"³⁾. Sein Handeln besteht im "selbstlosen Entsprechen". "Demnach ist hier die Rede von einer Pädagogik der Entsprechung, nicht des Dienens: Der Mensch gelangt dann und nur dann in die Menschlichkeit, wenn er als reine Entsprechung ist"⁴⁾. Der Versuch des Erziehers, den Zögling in seine Menschlichkeit hervorzurufen, kann so nur im selbstlosen Entsprechen auf sein eigenes Angesprochen-sein gelingen. Nur wo sich der Erzieher selbstlos dem vernommenen Anspruch überläßt, kann Entsprechen für den Zögling so transparent und "einsichtig" werden, daß dieser selbst Anspruch zu vernehmen vermag, der Maßgeblichkeit des Anspruchs "inne" wird und sich selbst in dieses vorgängige Verhältnis von Anspruch und Entsprechen eingelassen erführt. Das Inanspruchgenommensein des Erziehers wird paradigmatisch für menschliches Inanspruchgenommen-sein mit der Maßgabe, den Zögling nicht in derselben inhaltlichen Weise festzulegen, in der er selbst beansprucht wird, sondern ihn

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 59

2) Ders., Die Grundstruktur der Bildung, S. 99

3) Ders., Philosophische Begründung der Pädagogik, S. 244

4) Ders., Die Grundstruktur der Bildung, S. 99

gerade seinem je eigenen Aufgabenkreis zuführen. Diese Selbstbeschränkung des Erziehers ermöglicht erst die Freigabe des Zöglings auf sein Sein hin. Sie läßt zugleich erzieherische Inanspruchnahme sichtbar werden als Angesprochensein vom Sein des Zöglings, was bedeutet, von dessen Aufgabenkreis, in dem dieser seine Selbstlosigkeit in Anspruch und Entsprechung finden soll. So steht der Erzieher scheinbar unter einem doppelten Anspruch. Er weiß sich von seinem Aufgabenkreis und dem des Zöglings beansprucht. Beide Komponenten gehören jedoch so zusammen, daß sie kein sachliches Früher oder Später zulassen. Sie sind gleichursprünglich und erweisen sich in ihrem Zusammenspiel als die Inanspruchnahme des einen "Seins", um dessen "einzigartige Freigabe es in Gestalt von Sachen, von Mitmenschen geht"¹⁾.

Der umrissene Strukturzusammenhang macht die "eigentümliche Mittelbarkeit des erziehenden Geschehens" deutlich. Es richtet sich gerade auf das, "was nicht unmittelbar zu erreichen, zu beeinflussen, zu bewirken ist"²⁾: auf Denken, Einsicht, Entsprechen, auf Menschlichkeit. So besagt Erziehung zwar "die Freigabe des Menschen auf seine Menschlichkeit. Sie befreit zum Denken, sie ermöglicht Einsicht und ihre Erfüllung in Rede, Werk und Tat. Die Einsicht selbst und ihren Gedankengang kann Erziehung 'nicht beibringen'"³⁾. Erziehung vermag nur in das Vorfeld des Unverfügbaren zu geleiten, dorthin, wo dieses "zuteil werden kann", "sich ereignen kann". Ob dies aber eintritt, darauf hat sie keinen Einfluß. Hier erfährt Erziehung ihre Grenze. Ihre Intention kann sich grundsätzlich nur unter der Voraussetzung solcher Unverfügbarkeit entfalten. Alle ihre Bemühungen bleiben daher "mittelbare Maßnahmen"⁴⁾ im Vorfeld ihres erstrebten "Zieles". Der situative Eintritt des Unverfügbaren als Zuteilwerden von Den-

1) Ders., Erwachsenenbildung, S. 38

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 84

3) Ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 234, 235

4) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 133

ken und Einsicht, als Vernehmen von Anspruch, als angemessenes Entsprechen in Wort, Werk und Tat, das "Ziel" selbst also, liegt im Bereich des Unplanbaren. Es wurde bereits deutlich, daß dies nicht die Unmöglichkeit von Planung überhaupt, sondern nur ihre "Mittelbarkeit" bedeutet. Die "Nichtplanbarkeit" des Unverfügbaren besagt keine Legitimation praktischer Planlosigkeit, vielmehr die Anstrengung, erzieherisches Denken und Geschehen aus dem Bereich primärer Reflexivität und ihrem Subjekt-Objekt-Denken herauszuheben; denn es macht das Wesen methodischen Vorgehens aus, Seiendes zum Objekt willentlich zugreifender "Subjektivität" zu verkürzen. Im Überschreiten dieser methodischen Begrenzung und Beschränkung versucht Erziehung den Raum für eine unverstellte Anwesenheit dessen freizugeben, was sich dem verfügbaren Zugriff entzieht und nur in den behutsamen, verhaltenen Weisen des Lassens zum Ereignis werden kann.

b) Erschließung von Begabung und Berufung

Die Struktur der Erziehung wurde als Freigabe und Inanspruchnahme aufgezeigt, gehauer als Freigabe "für" Inanspruchnahme. Erziehung versucht den Zögling aus seiner primären Gebundenheit zur Erschlossenheit des Ganzen im Denken zu befreien. In "selbstlosem Entsprechen" sucht der Erzieher seinen Aufgabenbereich so zu verantworten, daß der Zögling darin Hilfe und Anleitung erfährt, seinerseits Anspruch zu vernehmen und ihm angemessen zu entsprechen. Der Zögling soll weder dem Aufgabenkreis des Erziehers, noch einer allgemeinen, formalen Inanspruchnahme zugeführt werden, sondern dem "ihm zukommenden Aufgabenbereich"¹⁾, denn "jeder Mensch gehört einem mehr oder minder umfangreichen Aufgabenkreis zu, und mehr und mehr kommt er in die Lage, diesen in seinen Worten und Werken auszufüllen"²⁾. Für diesen je eigenen Bereich des Menschen verwendet nun Ballauff den Begriff "Begabung". "Unter Begabung verstehen wir den Bereich des Seienden, der Dinge und Menschen, dem der einzelne von Jugend an zugehört und von dem

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 68

2) Ders., Schule der Zukunft, S. 19

her sich das Seiende im Ganzen als 'Welt' erschließt¹⁾. Diese bereichsbestimmte Definition von "Begabung" - nicht etwa als Zugehörigkeit des Menschen zu diesem Bereich, sondern als dieser "Bereich" selbst - erscheint eigenwillig, wird jedoch für Ballauff notwendige Konsequenz seines seinsphilosophisch-transzendentalen Ansatzes. Denn ein Entwurf, in dem "Nichtigkeit" und "Selbstlosigkeit" den Menschen auszeichnen, der sich geradezu in der Allergie gegen jedes Substanz- bzw. Subjektdenken profiliert, kann Begabung weder als anlagebedingte noch als erworbene Leistungsdisposition für bestimmte Bereiche gelten lassen. Mit dem "Subjekt" fehlt hier der Träger psychischer Kräfte und Vermögen. Damit kann das Phänomen bereichsspezifischer Leistung nicht mehr als Disposition vom Menschen her, sondern nur noch von der sachlichen Seite her als der "Bereich des Seienden" erklärt werden, der dem einzelnen "zukommt" und dem er "zugehört". Erziehung bemüht sich nun, den Zögling seinen Bereich der Begabung finden zu lassen, daß er ihn ermesse und abgrenze und dadurch "in seine Maße und Grenzen" finde. Diese Aufgabe beansprucht Erzieher und Zögling, doch bleibt ihr Ergebnis für beide unverfügbar. Es ist nicht zu "leisten", sondern gewährt sich als der "einem Menschen zugemessene Bereich"²⁾, mit dem er es "schicksalhaft"³⁾ zu tun bekommt. Erziehung beschränkt sich deshalb auf den Raum der "Ermöglichung". Sie sucht den Zögling für "mögliche Begabung" freizugeben. Daher ist sie von Anfang an "universal" gerichtet. Sie begnügt sich nicht mit einzelnen Seinsbereichen, sondern trachtet immer das Ganze des Seins, die "Welt" zu eröffnen. Das "Prinzip der Universalität"⁴⁾ wird hier maßgeblich. Es verweist Erziehung quantitativ auf die ganze "Fülle" der Seinsbereiche, qualitativ auf die Präsenz des Seins in jedem Seienden, das "das Ganze bei sich versammelt hält". Beide Hinsichten "erheben in den Anblick des Ganzen in seiner unabsehbaren Weite seiner unermeßlichen Tiefe, in der Paradoxie seiner dunklen Helle"⁵⁾. Diese "Tragik der Universalität" gilt es "auszuhalten".

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 113

2) Ders., Grundstruktur der Bildung, S. 96

3) Ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 225

4) Ders., ebd., S. 105f

5) Ders., ebd., S. 111

Allein diese letzte, eröffnete und doch unerreichbare Weite und Tiefe umspannt die sachlichen und mitmenschlichen Bereiche, die Begabung "ermöglichen". Erziehung stellt den Zögling in diesen universalen Horizont, auf daß er in ihm seinen Bereich finde bzw. sein Bereich ihn finde.

Von der Aufgabe der Begabungsfindung hebt Ballauff eine zweite ab: Der Zögling soll nicht nur seinen "zugemessenen" Bereich finden, sondern so in ihn hineinfinden, daß er dessen Inanspruchnahme als "Berufung" erfährt. Erziehung will dem Zögling den Bereich seiner Begabung nicht nur sichtbar, sondern "einsichtig" werden lassen. Diese "Einsicht und die in ihr waltende geheime Inanspruchnahme"¹⁾ wird dem Menschen "zuteil", "ergreift" ihn, "packt" ihn und erhebt ihn erst zu "selbstloser Hingabe" und "reinem Entsprechen". Damit weiß sich Erziehung erneut in die "Paradoxie" hineingestellt, "zu dem erziehen zu müssen, wozu nicht erzogen werden kann"²⁾; denn "Berufung kann man nicht herbeizwingen oder beibringen"³⁾. Sie bleibt unverfügbares Ereignis. Als solches ist sie "unabsehbar" und "unermesslich". Dies gilt auch für ihr Verhältnis zur Begabung. Zwar setzt Berufung notwendig Begabung als ihren Erfüllungsraum voraus, doch nicht so, daß sie von einem eröffneten Begabungsbereich her ermittelt werden könnte. "Sehr oft wird Berufung zu Bereichen und Aufgaben erfahren, die mit der bisher zutage getretenen Begabung wenig übereinstimmt"⁴⁾, also sich ihren Bereich erst eröffnet. So läßt sich die Grenze der Unverfügbarkeit nicht zurückdrängen. Erziehung bleibt auf den Raum mittelbarer "Ermöglichung" verwiesen. In zweifacher Weise versucht sie hier Berufung zu "erschließen". Und beide Male ist es das "Beispiel", das zur erschließenden Möglichkeit wird: Einmal geschieht es durch den Aufweis geschichtlich hervorragender Einzelfälle, durch "die Eröffnung der Berufungsgeschichte der großen Mitmenschen und ihrer Tragweite für das Leben des einzelnen wie der Jahrhunderte; natürlich nicht im Sinne des Vorbilds, sondern des Beispiels! Denn hier gibt es nichts nachzuahmen, sondern zu lernen, stillzuhalten und

1) Ders., Erwachsenenbildung, S. 39

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 84

3) Ders., ebd., S. 148

4) Ders., ebd., S. 148

bereit zu sein". Darüber hinaus ist es das faktisch vorgelebte Handeln des Erziehers, sein Beispiel versuchter Selbstlosigkeit, das den Zögling zur Hingabe und zur Entsprechung aufruft. "Je umfassender und eindringlicher der Erzieher selbst bei der Sache ist und allein von ihr her denkt, desto eher macht sich die geheime Inanspruchnahme ... vernehmlich, eben als Berufung"¹⁾. Solche Berufung bleibt nie "vage" und "unbegrenzt". Sie ist immer "individuell" und läßt den Zögling "von Tag zu Tag mehr" im "Rahmen seiner Begabung" tätig werden. Dazu will Erziehung verhelfen. Sie begleitet ihn an den "Ort", wo Begabung und Berufung als "individueller Hervorruf" ins Denken vernommen und übernommen werden können.

c) Anleitung zur Besonnenheit

Erziehung müht sich, in "Freigabe und Inanspruchnahme" den Zögling in seine Menschlichkeit hervorzurufen. Diese Aufgabe wurde als "Erschließen von Begabung und Berufung" näher festgelegt. Der damit angesprochene "individualisierende" Aspekt erfährt nun im Gedanken der "Besonnenheit" eine weiterführende Bestimmung. "Besonnenheit" charakterisiert den Menschen im "Zustand" der Bildung, den "Gebildeten". Sie bezeichnet die "Grundhaltung" gewählter Menschlichkeit. Dieser Zustand ist nur "im" und "als" Denken möglich und besagt dann, der primären Gebundenheit an das Seiende und an sich selbst enthoben zu sein und "in dieser Enthobenheit erst in Wahrheit ganz bei der Sache und dem Mitmenschen zu sein"²⁾. Solches "Sein-bei-Seiendem" bedeutet weder "Dienst" am Seienden noch die Aufhebung des "Ich", sondern "die bedachte und behutsame Weise" menschlichen Entsprechens, die um die Vordergründigkeit des Seienden und die Hintergründigkeit des Seins weiß. "Angemessenes Dabeisein", "gelassenes Beteiligtsein" kennzeichnen diese Haltung, die Seiendes "sein läßt" und so in seinem Sein zum Vorschein kommen läßt. Auf solche "Ver-

1) Ders., Systematische Pädagogik, S. 148

2) Ders., ebd., S. 70; Schule der Zukunft, S. 47

haltenheit" selbstlosen Entsprechens richtet sich Erziehung. Sie sucht dazu "anzuleiten" oder "in dieser Richtung wenigstens auf den Weg zu bringen"¹⁾. Ballauff faßt diese Merkmale der Besonnenheit im Begriff der "Gelassenheit" zusammen und unterscheidet sie von der "Gemessenheit" als einer zweiten Erscheinungsform der Besonnenheit. Gründet "Gelassenheit" im Wissen um Richtung und Tiefe des Entsprechens, so entspringt "Gemessenheit" dem Wissen um dessen Maß und Grenze. In der "Gelassenheit" hat der Mensch "von sich gelassen, um ganz in einen Aufgabenkreis eingelassen zu sein"²⁾. "Eingelassen" aber heißt aufgenommen in dessen "Gedankenkreis", hervorgerufen zur "Einsicht ins Ganze", seinen Standort "im Ganzen" beziehen. An diesem umfassenden Standort wird dem Menschen Einsicht in "das Maß der Bildung" zuteil, aber auch Einsicht in "den Abstand seiner Lage ... gegenüber jenem Maß". Gerade dieses "Ermessen von Abstand, Nähe und Ferne" seines Entsprechens "zu dem ihm bewußten Maß der heute notwendigen Bildung" ermöglicht "Gemessenheit"³⁾. "Gelassenheit" und "Gemessenheit" machen zusammen Besonnenheit aus. Sie kennzeichnen "den Gebildeten". Erziehung sucht den jungen Menschen zu solcher Besonnenheit "anzuleiten". Sie unternimmt dies in dem Wissen, daß ihr auch hier nur das Bemühen darum, nicht das Ergebnis in die Hand gegeben ist; denn "Einsicht" kann schließlich "nur durch sich selbst an sich selbst vermittelt werden"⁴⁾. Erziehung vermag hier nur "anzuleiten" und "beizustehen", in mittelbaren Maßnahmen also eine Propädeutik dessen zu versuchen, was nur im "Ereignis des Denkens" eintritt.

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 47

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 70

3) Vgl. ders., ebd., S. 79; Schule der Zukunft, S. 47; Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 238

4) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 176

3. Die Maßnahmen der Erziehung

Die aufgezeigten Sichtweisen der Erziehung explizieren in unterschiedlicher Akzentuierung alle den einen großen Sinn, den Menschen in seine Menschlichkeit hervorzurufen. Das besagt die inhaltliche Abkehr von jeder Anthropozentrik. Das Verhältnis von Anspruch und Entsprechung wird zur pädagogisch entscheidenden Dimension. Ihr kaleozentrischer Charakter verweist Erziehung ans Denken, in dem allein Anspruch vernehmbar und selbstloses Entsprechen möglich ist. Nur im Denken kann Seiendes in seinem Sein "hervortreten", "ansprechen", "sich zusprechen", und nur im Denken kann es gelingen, sein Sein "auszusprechen", ihm zu "entsprechen". Erziehung wird so "Hervorruf ins Denken"¹⁾, "Einweisung", "Introduktion ins Denken"²⁾ und gerät dadurch gerade in die "Paradoxie, zu dem erziehen zu müssen, wozu nicht erzogen werden kann"³⁾.

a) Die Reichweite pädagogischer Maßnahmen

Denken und Einsicht, Menschlichkeit und Bildung - der Zögling vermag sie nicht zu erbringen, der Erzieher vermag sie ihm nicht beizubringen. "Unverfügbarkeit" zeichnet sie aus. Ihr Zuspruch erfolgt nur im "Ereignis". Sie sind unberechenbar, nicht zu veranstalten und im eigentlichen Sinne "zufällig". Sie entziehen sich jeder Planung. Nun versteht sich aber Erziehung ausdrücklich als ein "bedachtes, vorbereitetes und geregeltes"⁴⁾ Tun, als ein Vorgehen also, das eben Planung voraussetzt. Nur unter dieser Voraussetzung kann Erziehung ihrer Bestimmung, den Menschen ins Denken bzw. in seine Menschlichkeit "hervorzurufen", "einzuweisen", "einzuführen" oder gar "hineinzuziehen", nachkommen. So stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit des notwendig planenden Tuns der Erziehung mit der Unverfügbarkeit dessen, was sie intendiert. Die Antwort besteht darin, daß sich die Maßnahmen der Erziehung gerade im Wissen um die "Unverfügbarkeit" und "Nichtplanbarkeit des

1) Ders., Systematische Pädagogik, 1962, S. 130

2) Ders., ebd., S. 131; Skeptische Didaktik, S. 16

3) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 84

4) Ders., ebd., S. 137

Denkens" legitimieren. Freilich wird damit das Problem nicht gelöst, aber doch die Ebene bezeichnet, in der es "auszutragen" und "durchzuhalten" ist. Gemeint ist die "eigentümliche Mittelbarkeit" der Erziehung, in ihren Maßnahmen zwar Unverfügbares zu meinen, jedoch so, daß sie es nicht unmittelbar herzustellen, sondern mittelbar zu "ermöglichen" sucht. Erziehung beschränkt sich damit auf das Vorfeld des "Unverfügbaren", auf den Bereich seiner mittelbaren "Ermöglichung". Sie bemüht sich hier, den Raum freizugeben und freizuhalten, in dem Denken erst zuteil werden kann. So versteht sich Erziehung als planvolle Anstrengung, den Zögling auf das selbst unplanbare "Ereignis" vorzubereiten, damit er den "Kairos des konkreten Zuspruchs"¹⁾ ergreifen kann und nicht davor zurückweicht.

b) Die methodischen Maßnahmen der Erziehung

Ballauff unterscheidet nun neun "methodische Maßnahmen", die in "bedachter, vorbereiteter, geregelter" Weise²⁾ den Zögling an den "Ort" und in die Zusammenhänge einweisen, wo ihm Denken bzw. Menschlichkeit zuteil werden kann. Es handelt sich hierbei nicht um praktikable Anweisungen oder feststehende, bewährte Mittel der Erziehung, sondern um "mittelbare Maßnahmen", die in den Rahmen bloßer "Ermöglichung" eingebunden bleiben. Dabei läßt die von Ballauff getroffene Auswahl und Einteilung keinen einheitlichen Maßstab erkennen. Die einzelnen Maßnahmen werden in einer sachlich nicht zwingenden Weise aneinandergereiht und nur unscharf unterschieden. Besonders vage bleibt ihre Abgrenzung gegenüber leitenden "Prinzipien". Hier erfolgt weithin keine Grenzziehung, sodaß sich manche Maßnahme eher als "Maßgabe" und Zielbestimmung erweist. Entsprechend ist auch die terminologische Fassung der einzelnen Maßnahmen sehr unterschiedlich. Die Bezeichnungen sind bald von der Struktur der gemeinten Maßnahme, bald von ihrem Vollzug, bald von ihrem Ziel oder auch von dem sie tragenden Prinzip hergeleitet. Im Ganzen gesehen handelt es sich um Ausführungen mit nur geringem

1) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 108

2) Ders., ebd., 1970, S. 137

analytischen Stellenwert, die Ballauff weniger aus seinem Denkansatz entwickelt, als vielmehr ergänzend in sein Konzept aufnimmt oder auch nur referierend beifügt.

Als erste methodische Maßnahme nennt Ballauff "das Ansprechen"¹⁾. Sie ist das methodische Korrelat zu jener Grundvoraussetzung der Erziehung, der "Ansprechbarkeit". Demgemäß wird "das Ansprechen" zu der Maßnahme, die das gesamte Heranwachsen des Zöglings von der Geburt bis zum Anbruch des Erwachsenseins initiiert und begleitet. Der Zögling lebt von diesem "Ansprechen"; es ruft ihn erst als Mensch hervor und spricht ihn auf sein Verhältnis von Anspruch und Entsprechen an. Wo dieses Ansprechen ausfällt, "geht nur ein Lebewesen hervor,..., das weder Tier noch Mensch geworden ist. Eindringlich lehren das die beobachteten Fälle der 'homines dissociati'"²⁾.

Solches Ansprechen verlangt als "parallele Maßnahme ... die Gewährung eines Milieus, das ein Miteinander, unter weitgehender Aufhebung eines andauernden Gegeneinander, ermöglicht."³⁾ Gemeint ist das Bemühen um die Stimmigkeit des Erziehungsraumes, um das "Miteinander" aller Beteiligten. Natürlich darf das nicht die Demonstration einer widerspruchsfreien "heilen Welt" bedeuten, sondern eine Zusammenarbeit, die sich in der kindlichen Hilfsbedürftigkeit begründet, die um die primäre Gebundenheit des Zöglings und um seinen beschwerlichen Weg zum Denken weiß, die ihm Sinnzusammenhänge erschließen und den konkreten Anspruch des Seien- den im Ganzen vernehmbar machen will.

Das angesprochene "Miteinander", das der Erwachsenen untereinander als auch das von Erzieher und Zögling, hängt notwendig an der "Selbstlosigkeit" des erzieherischen Tuns. Darin liegt die dritte Maßnahme. Ballauff bezeichnet sie als das "angemessene Am-Werk-sein der Erwachsenen"⁴⁾. "Am-Werk-sein" will hier besagen, daß menschliches Tun nicht als "Arbeit" im Sinne von Erwerb und Leistung zu sehen ist, sondern als "Werkstätigkeit", als ein dem "Zweck-Mittel-Zirkel" ent-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 138

2) Ders., ebd., S. 138

3) Ders., ebd., S. 138

4) Ders., ebd., S. 138

hobenes Tun. Der Mensch überläßt sich selbstlos dem Anspruch des ihm eröffneten Seienden und setzt dieses "ins Werk". Solches "Am-Werk-sein" wirkt beispielhaft. Sein Aufforderungscharakter liegt darin, daß hier Selbstlosigkeit von sich aus transparent wird, also nicht eigens aufgezeigt wird. Jedes Sichtbarmachen und Demonstrieren würde gerade das Auszeichnende dieses Tuns, nicht mehr Mittel für einen Zweck zu sein, zunichte machen. Damit stellt sich aber die Frage, ob dieses "Am-Werk-sein" überhaupt noch als "Maßnahme", d.h. als "bedachtes, vorbereitetes, geregeltes" Vorgehen aufgefaßt werden kann, oder ob es sich hier nicht um ein "Prinzip", um eine "Maßgabe" der Erziehung handelt.

Die vierte Erziehungsmaßnahme stellt "die Ermutigung"¹⁾ dar. Sie sucht den Schwierigkeiten Rechnung zu tragen, denen der Zögling in seiner Menschwerdung ausgeliefert ist. Demgemäß versteht sie sich als "Zuspruch und Anruf", diese "auszuhalten und sich nicht dem Denken zu entziehen".

An fünfter Stelle bringt Ballauff die Maßnahme der "Inanspruchnahme"²⁾. Sie will erreichen, daß der Zögling "Verantwortung" in der richtigen Weise "ermessen" lerne. Das besagt zunächst, daß der Zögling den "sachlichen Sinn der Verantwortung"³⁾ einsehen lernt. Ihm muß klar werden, daß es nicht um ihn als "verantwortungsreiche Persönlichkeit" geht, sondern um "die Sache in ihrer Sachlichkeit". Nicht darauf kommt es also an, daß er "Verantwortung übernimmt", sondern daß in seinem Antworten "diese Sachlichkeit gewährt und gewahrt werde". Solches sachliches Ver-Antworten soll nun der Zögling "ermessen" lernen. Das heißt, er soll bedenken und erwägen, "ob er in der Lage ist, hier und jetzt eine entsprechende Antwort geben zu können ... Er ermißt darin nicht irgendwelche 'Vermögen' oder eigene 'Kräfte', sondern er ermißt, ob es ihm gegeben ist, in diesem Fall der Sache zu ihr selbst zu verhelfen oder nicht"⁴⁾.

In engem Zusammenhang mit dem Vorhergehenden steht die sechste Maßnahme, "das Ermessen der Begabung"⁵⁾. Sie spricht den Zögling auf

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 139

2) Ders., ebd., S. 139

3) Ders., ebd., S. 140

4) Ders., ebd., S. 140

5) Ders., ebd., S. 140

sein "Können" hin an, doch in der Weise, daß sie es nicht als "Vermögen", sondern als gewährten Aufgabenkreis einsichtig macht. "Begabung" spricht sich immer zu, sie besagt den Anspruch eines Seinsbereiches, dessen "Grenzen" notwendig die "Maße" des Menschen, seine "Individualität" bestimmen. Diese "Grenzen" soll der Zögling als "seine Maße" suchen und "ermessen" lernen¹⁾. Das fordert vom Erzieher "Aufgaben", die einer doppelten Anforderung unterliegen: Sie müssen "so umfassend wie möglich" sein, um den Jugendlichen in "vielfacher" Hinsicht zu "erproben", und sie müssen "schwer" sein, um die Erfahrung der "Grenze" zu bringen.

Die nächste Maßnahme faßt Ballauff als "Rückruf auf die Wahrheit"²⁾ und sieht in ihr die "schwerste" aller Maßnahmen. In "stetem" Bemühen sucht sie den Heranwachsenden aus seiner Reflexivität zu ursprünglichem Denken "zurückzurufen" und ihn daran zu erinnern, daß es in allem Tun weder um ihn noch um das Seiende, sondern um das "Sein des Seienden" geht. Ihm gilt es in "Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit" selbstlos zu entsprechen. Gegenüber dieser allgemeinen Thematik, deren fundamentale Aussage weniger Maßnahme als "Maßgabe" bedeutet, zeichnet sich die folgende Maßnahme durch ihre strukturgemäße Darstellung aus.

Es handelt sich um die Maßnahme der "Ermahnung". Ballauff entfaltet sie im Anschluß an O.F. Bollnows Aufweis der Ermahnung als eine der "unstetigen Erziehungsformen"³⁾. Mit der dritten Auflage seiner "Systematischen Pädagogik", 1970, erweitert er sie zur Maßnahme "der taktvollen Ermahnung", indem er die Darlegungen J. Muths zur Frage des "pädagogischen Taktes"⁴⁾ in seine Ausführungen einbezieht. "Taktvolle Ermahnung" setzt dann ein, wenn der Zögling "aus der echten Spannung des Denkens herauszufallen droht, wenn er sich dem Anspruch zu entziehen sucht"⁵⁾. Sie richtet sich damit, im Gegensatz etwa zu "Lob" und "Tadel", nicht auf "eine bestimmte Tatsache ..., die als Ergebnis des bisherigen Tuns und Lassens schon feststeht", sondern

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 141

2) Ders., ebd., S. 142

3) Vgl. Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1958, S. 60 ff

4) Vgl. Muth, J., Pädagogischer Takt, Heidelberg 1962

5) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 143

wendet sich unmittelbar an die "Zukunft" des Zöglings. Nicht das vergangene Verhalten ist hier Ziel der Zuwendung, sondern das zukünftige. Ermahnung spricht so den Heranwachsenden "auf das Wesentliche menschlichen Denkens, menschlichen Handelns hin an und mahnt für die Zukunft diesem treu zu bleiben oder sich zu ihm wieder hinzufinden". Mit dieser Zukunftsgerichtetheit ist jedoch erst die Ebene bezeichnet, in der Ermahnung liegt, noch nicht ihr spezifischer "Ort". Ballauff erreicht ihn, indem er - der Darstellungsweise Bollnows folgend - Ermahnung von der Maßnahme des "Appells" abgrenzt. Zwar dringen beide Maßnahmen auf dasselbe, auf das selbstlose Tun und Lassen, doch mit dem Unterschied, daß die Ermahnung den Menschen auffordert, dies oder jenes "Bestimmte" zu tun, der Appell dagegen ohne inhaltliche Vorgabe die Art des Entsprechens dem Aufgeforderten selbst überläßt¹⁾. Ermahnung bedarf nun "des pädagogischen Taktes, um das rechte Wort und den rechten Ton zu finden"²⁾. Sie erreicht den Zögling nur als "taktvolle Ermahnung". Unter diesem Aspekt gewinnt die Maßnahme eine gewisse "Unverfügbarkeit"; denn Takt läßt sich "nicht planen oder vorausberechnen"; er erweist sich am Fall als Sich-Überlassen und Leiten-Lassen vom Zuspruch der "konkreten Situation". Im Anschluß an J. Muth hebt Ballauff vier "Äußerungsformen" des Taktes hervor. Takt zeigt sich einmal in der "Verbindlichkeit der Sprache"³⁾, insofern Sprache über die "bloße Verständigung" hinaus "Kommunikation, Übereinstimmung und Verstehen" stiftet. Er äußert sich weiterhin in einer "Unmittelbarkeit" des erzieherischen Tuns, die gerade dann zustande kommt, wenn keine Erziehungsabsicht mehr sichtbar wird. Der Erzieher tritt hier zurück vor dem Anspruch, den er nicht mehr vernehmbar macht, sondern in unverstellter Hingabe - "unabsichtlich" und "unwillkürlich" - vernehmbar werden läßt. Schließlich wird das "Taktvolle" der Ermahnung

1) Der Rückgriff auf die Darstellungsweise Bollnows läßt im Vergleich die geringe Differenziertheit der übrigen Maßnahmen erkennen. Die übernommene Strukturbestimmung steht hier verhältnismäßig bezugslos im Raum, da sie zum einen nur bei dieser Maßnahme der Ermahnung ausgeführt wird, zum anderen ein Gefüge von Erziehungsformen (Lob, Tadel, Erinnerung, Befehl, Appell) voraussetzt, die Ballauff zwar z.T. nennt, aber nicht in seine Konzeption aufnimmt.

2) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 143

3) Ders., ebd., S. 144

in den beiden Formen der "Zurückhaltung" und der "Distanz" sichtbar. Dabei bezeichnet "Zurückhaltung" jene Verhaltenheit der erzieherischen Zuwendung, die davor bewahrt, die "Individuallage" des Zöglings, seine erstrebte geschichtliche Gegenwart durch ein unangemessenes Engagement zu "verletzen". Demgegenüber bezieht sich "Distanz" auf den Erzieher selbst. In ihr sucht er den "notwendigen" und "angemessenen" Abstand zum Zögling, um sich und seinen Aufgabebereich unverstellt zu wahren, "um sich selbst als Erzieher durchzuhalten".

Als letzte Maßnahme der Erziehung nennt Ballauff "die Übung"¹⁾. Er sieht diese Maßnahme keineswegs auf bestimmte, etwa elementare Zusammenhänge und Verhaltensweisen beschränkt, sondern versteht "Übung" in einem umfassenden Sinne als die Einübung des Menschen in sein Menschsein. Sie resultiert aus der Differenz von primärem und ursprünglichem Denken. "Gerade weil sich der Mensch in der Reflexivität des Denkens auf der Gegenseite befindet, muß er den Übergang ständig von neuem vollziehen". Nur durch ständiges Üben sachlicher Freigabe kann dem Menschen ursprüngliches Da-Sein "selbstverständlich, nämlich zum gesuchten und gewohnten Aufenthalt" werden. Solches Einüben braucht seine Zeit. Es durchmißt all die Bereiche, die der "Werdegang" des jungen Menschen fordert, und sucht "an immer wieder anderen Dingen, anderen Aufgaben" selbstloses Entsprechen anzubahnen.

c) Das Verhältnis von Erziehung und Unterricht

Die Entfaltung des pädagogischen Gedankenganges führte von der Erörterung der Bildungsstruktur zur Frage nach dem Sinn der Erziehung und dessen Ertrag für eine "Methodik" der Erziehung". Mit dem Aufweis des "Wie" der Erziehung, ihrer "methodischen Maßnahmen" bzw. "erziehenden Methoden" ist nun der Bereich eröffnet, in dem der "Unterricht" als eine besondere Form des erzieherischen Geschehens zu bestimmen ist. "Unterricht" gehört diesem Bereich der Erziehungsmaßnahmen an, jedoch nicht als ein Teilbezirk, sondern als ein bestimm-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 147

ter Aspekt dieses Bereiches.

Damit ist Unterricht seinem Sinn nach grundsätzlich mit dem der Erziehung identisch; hier liegen keine verschiedenen Geltungsbereiche vor. Der eine und umgreifende Horizont des Seins läßt keine unterschiedlichen Fundamente der Erziehung zu. Das eine Sein durchwaltet die Realität und verwehrt es, statt dieses einen Zusammenhang mehrere letzte und gleichursprüngliche Ordnungen anzusetzen, die dann Erziehung in die entsprechenden Aktbereiche der Vermittlung aufgliederten. "Sachlichkeit und Sittlichkeit", "Sein und Sollen", "Geist und Materie", "Subjektivität und Objektivität" - all diese Ordnungen erweisen sich nicht als ursprünglich, sondern als abgeleitet, nicht als begründend, sondern selbst als begründet. Sie sind für Ballauff aufgehoben in dem einen Sein, unter dessen Anspruch Erziehung unmittelbar steht. Daher bietet sich hier keine Notwendigkeit, den Geltungsbereich der Erziehung aufzuteilen. Dazu kommt, daß es die "transzendente" Sicht des Seins verbietet, das Ich substanzhaft, in "Schichten" aufgebaut, als "Kraft"-Zentrum oder als Träger von "Vermögen" zu fassen, so daß auch dieser Gesichtspunkt keine Aufgliederung der Erziehung etwa in unterschiedliche Funktionen wie "Geistesbildung", "Charaktererziehung" oder "Willensbildung" zuläßt. Erziehung geht es um die Menschlichkeit des Menschen, damit um das "ursprüngliche" Verhältnis zwischen Mensch und Seiendem unter dem geschichtlichen Anspruch des Seins. Nur in dieser Dimension des Anspruchs können Mensch und Seiendes als sie selbst "sein", in ihrem Sein anwesen. Indem der In-Anspruch-Genommene selbstlos Sachen und Mitmenschen auf ihr Sein hin freigibt, wird ihm als "Sachwalter und Mitmensch" sein "Mensch-Sein" gewährt. So ist Erziehung von Anfang an auf das Seiende verwiesen, auf erfüllte Sachlichkeit in Wort, Werk und Tat. Sie nimmt ihren Ausgang von der "gedanklichen Offenkundigkeit des Seienden in dem einen Ganzen"¹⁾, in das sie den Heranwachsenden einzuweisen sucht. Solche "Einweisung ins Ganze" ist nur möglich als "Hervorruf ins Denken". Allein im "Denken" kann Seiendes "offenkundig sein", d.h. in seiner geschichtlich eingetretenen "Wirklichkeit" wie in seiner "Möglichkeit" als dem "Noch-nicht" der erreichten

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 28

Maße und Grenzen sichtbar werden. In diesem Bemühen, den Menschen ins Denken hervorzurufen, bleibt Erziehung jedoch auf den Raum der "Ermöglichung" beschränkt, den sie in ihren mittelbaren Maßnahmen zu erschließen sucht. Hier, in diesem Bereich der Erziehungsmaßnahmen, ist nun die Ebene erreicht, auf der Unterricht bestimmbar wird. Er erweist sich nicht als eine Einzelmaßnahme, etwa die der Belehrung, auch nicht als Kombination mehrerer Maßnahmen, sondern als eine spezifische Vollzugsweise jener dargestellten Maßnahmen der Erziehung.

Das Charakteristische des Unterrichts liegt zunächst in der inhaltlich-methodischen Durchdachtheit des erzieherischen Vorgehens. Zwar versteht sich erzieherisches Tun und Lassen nie als zufällig, als bloßes Dahintreiben, sondern immer als intentional im Sinne eines "gerichteten" und "entwerfenden Denkens"; doch unterscheidet sich unterrichtliches Handeln davon, als eine Form systematischer Veranstaltung mit einem höheren Grad an "Planung". Unterricht zeigt sich als inhaltlich und methodisch aufbereitete Einführung ins Denken, dies allerdings nur unter der Voraussetzung, daß nicht "das Denken" geplant werden soll, sondern "der Gang zu jenem Ort", wo "Denken" sich "ereignen kann"¹⁾. In zweifacher Hinsicht sucht der Unterricht solche Einführung ins Denken zu ermöglichen: Einmal inhaltlich durch seine Tendenz zu einer möglichst breit angelegten Eröffnung des Ganzen. Er erstrebt eine "sachlich-fachliche Eröffnung all jener Bereiche der Kultur, die, weil wesentlich, vom Jugendlichen durchwandert werden müssen"²⁾. Zum anderen ist Unterricht in seinem Vorgehen auf das Mitgehen des Schülers hin angelegt, ohne das er in sich selbst "zerbricht"³⁾. Er spricht den Schüler nicht auf Kenntnisnahme hin an und begnügt sich nicht mit Wissen, sondern fordert "Verbindlichkeit". Er "dringt" auf "Antwort und Verantwortung"⁴⁾. Dadurch zeichnet ihn neben seiner "sachlich-fachlichen" Tendenz eine gesteigerte methodische Intensität aus, in der besondere Verfahren und Hilfestellungen die Maßnahmen der Erziehung so differenzieren, daß Behinderun-

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 86

2) Ders., Schule der Zukunft, S. 23

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 49

4) Ders., ebd., S. 69

gen abgebaut und die "Bedingungen des Eintritts ins Denken" herausgestellt werden.

Beide Merkmale des Unterrichts, seine "sachlich-fachliche" Tendenz wie seine methodische Intensität verbinden sich mit einem weiteren Gesichtspunkt: dem institutionellen Aspekt der Erziehung. Er betrachtet Erziehung auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Zusammenlebens und stellt hier unterschiedliche Weisen fest, die schwerpunktmäßig an gesellschaftliche Formen und Institutionen geknüpft sind. So entstehen pädagogische Räume, in denen sich Erziehung verdichtet und spezifisch beschreiben läßt. Unter diesem Aspekt gewinnt nun die "Schule" ihre Bedeutung als "die neuzeitliche Organisation und Institution des Unterrichts durch die Gesellschaft". Das besagt keineswegs, daß Unterricht "von sich aus auf Schule eingeschränkt oder ausschließlich bezogen" wäre, wohl aber, daß er hier "seine volle Ausgestaltung findet"¹⁾. Unterricht definiert sich damit als die, für den Raum der Schule typische Vollzugsweise der Maßnahmen der Erziehung. Seine beiden Merkmale erfahren hier eine Ausformung, die ihn von den Vollzugsweisen benachbarter "Institutionen", wie der "Familie" und der "Universität", abheben. So weitet sich seine "sachlich-fachliche" Tendenz zur Systematik der "Unterrichtsfächer" und unterscheidet Unterricht vom Bereich der "Familienerziehung"²⁾. Seine methodische Intensität unterscheidet ihn andererseits von der "reinen Lehre" der "Universität"³⁾. Während Lehre beim Zuhörer bereits Denken "voraussetzt und erwartet", muß sich Unterricht erst darum bemühen. In eigenen Schritten sucht er die "Bedingungen des Eintritts ins Denken" zu schaffen, dieses "anzubahnen", "einzüben", zu "überprüfen" und entsprechend zu "unterstützen". Daher verhält er sich nicht, wie die Lehre, dem Angesprochenen gegenüber "gleichgültig", sondern "dringt" auf "Verbindlichkeit", "auf Hören und Folgen, Antwort und Verantwortung"⁴⁾. Darin begründet sich Unterricht als "das legitime Verfahren der Schule". Lehre aber "hat ihren Ort an

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 29

2) Vgl. ders., Schule der Zukunft, S. 23

3) Vgl. ders., ebd., S. 75; Erwachsenenbildung, S. 138

4) Ders., Skeptische Didaktik, S. 69

der Universität, die nur dann Universität bleibt, wenn an ihr gelehrt und nicht unterrichtet wird"¹⁾.

Mit der Kennzeichnung des Unterrichts als schulische Vollzugsweise der Erziehung stellt sich die Frage, ob Unterricht durch den Aspekt der Schule nicht eine Modifizierung seiner Sinnbestimmung erfährt, zumal "Schule" im Gegensatz zur "Familie" keine natürliche, sondern eine "durch die Gesellschaft" geschaffene und unter bestimmten Absichten zustande gekommene Institution darstellt. Damit ist der Aufweis des Unterrichts an das hier vorausgesetzte Verständnis von "Schule" verwiesen. Ballauff formuliert dieses Verständnis in Aussagen, die sich in ihrem Zusammenhang umrißhaft zu einer Theorie der Schule fügen.

Vier Sinnrichtungen haben nach Ballauff die Schule im Laufe ihrer Geschichte geprägt: die Aufgabe der "beruflichen Vorbereitung", die Erziehung zur "Rechtgläubigkeit", der Gedanke der "Gesinnungsbildung" und die Erziehung zur "staatsbürgerlichen Mündigkeit"²⁾. Diese vier großen Aufgaben bestimmten teils gleichzeitig, teils einander ablösend die schulische Erziehung und führten dazu, daß die Schule als "Funktion der Gesellschaft" aufgefaßt wurde und wird und im wesentlichen "die soziale Anpassung ins gesellschaftliche Gefüge zu organisieren hat". Von diesem "funktionalen" Verständnis der Schule setzt sich Ballauff scharf ab und fordert die "eigenständige Schule"³⁾, die sich weder "soziologisch" noch "politisch", "religiös" oder auch "psychologisch" begründet, sondern allein "pädagogisch" im Gedanken der "ursprünglichen Bildung". Statt "Zubringeranstalt" und "Garant" einer "bestehenden Gesellschaftsdiktatur" zu sein, muß "Schule ... heute eine Institution zur Verteidigung der Bildung werden. Ja, sie stellt vielleicht das letzte Bollwerk dar, in dessen Schutz Bildung in dem ihrer Geschichte angemessenen Sinn bewahrt, aber auch gewährt werden kann"⁴⁾. Dieser Bildungsauftrag definiert Schule als Erziehungsraum mit der umfassenden Aufgabe, den Menschen in seine Mensch-

1) Ders., Schule der Zukunft, S. 75

2) Vgl. ders., Zum Problem der Schulbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1961, S. 135, 136

3) Ders., ebd., S. 143; Schule der Zukunft, S. 21

4) Ders., Schule der Zukunft, S. 27

lichkeit zu geleiten. Damit bringt die institutionelle Sicht keine neue oder modifizierte Sinnbestimmung des Unterrichts, sondern begründet ihn ausschließlich und ausdrücklich im Sinne der Erziehung.

Unterricht verdient seinen Namen nur, sofern er als Erziehung vor sich geht. Die Entschiedenheit und Eindringlichkeit, mit der Ballauff hinter dieser These steht, führt schließlich dazu, daß er für die Entfaltung seiner Unterrichtstheorie die Bezeichnung "Didaktik und Methodik" nicht mehr als ausreichend betrachtet. Er gibt seinen Ausführungen den Titel "Skeptische Didaktik"¹⁾ und sucht sie unter einem neuen Begriff zu fassen, der nicht nur die "traditionellen Themenkreise der Didaktik und Methodik" umgreifen, sondern vor allem den Erziehungscharakter des Unterrichts, "seine pädagogischen Voraussetzungen" angemessen zum Ausdruck bringen soll. Ballauff wählt dafür den Terminus "Kathegetik" als Ableitung von "Kathégomai (ion. kategeomai)" in der Bedeutung: "den Weg weisen, anleiten, einführen"²⁾. Damit tritt das "Lehrer-Schüler-Verhältnis" nicht ergänzend oder ausweitend "neben" das "Erzieher-Zögling-Verhältnis", sondern stellt eine "vollzugsbestimmte" Fassung dieses umgreifenden Verhältnisses dar.

1) Ders., Skeptische Didaktik, Heidelberg 1970. Dieses Werk baut auf dem "didaktischen Teil" der "Systematischen Pädagogik", 1962 auf. Er wurde ab der 2. Auflage 1966 ausgespart und erschien in einer ausgebauten und wesentlich erweiterten Form 1970 als eigene Veröffentlichung unter dem vorliegenden Titel.

2) Ders., ebd., S. 9

III. Die "kathegetische" Entfaltung

1. Die Dimensionen des Unterrichts

Dem Unterricht geht es, wie aller Erziehung, um "erfüllte Sachlichkeit". Er "läßt bei der Sache sein" und erwartet, daß darin der Schüler "sich ganz der Freigabe der Sache auf sie selbst hin überlasse"¹⁾. In solcher Sachlichkeit vollzieht sich eine doppelte "Eröffnung". Die Sachen und der Schüler werden in ihrem "Sein" erschlossen: die Sachen "als das, was sie sind, also immer an einem umschriebenen Ort im Ganzen", zugleich der Schüler "als der, dem sich die Sache in ihrer Sachlichkeit auftut", der also "in eine Richtung gewiesen" wird, die sich "vom Ort der Sache selbst her festlegt"²⁾. Damit zeigt sich "Sachlichkeit" als beherrschende Dimension des Unterrichts, die jedoch nicht ohne eine zweite, die Dimension der "Sprachlichkeit" zu denken ist. Unterricht besteht im "Ansprechen und Antworten". Er spricht den Schüler auf seine "sachliche Richtung und Ortsfindung" hin an und "dringt" auf eine "entsprechende Antwort". Die Antwort wird hier nicht nur erwartet, sondern "muß gegeben werden, soll der Unterricht weitergehen" und nicht in sich selbst "zerbrechen". Dieses Antworten-Müssen ist konstitutiv für den Unterricht und läßt "Sprachlichkeit" als seine andere Dimension sichtbar werden.

Ballauff versucht diese Zweidimensionalität von "Sachlichkeit und Sprachlichkeit" auch in einer "etymologischen Beweisführung" zu erhärten, die allerdings jedes sprachwissenschaftlichen Nachweises entbehrt und allein von seiner Interpretationsabsicht bestimmt wird. Die Wortbedeutung von Unterricht besagt danach soviel wie: "Auseinandersetzung von sachlichen Gehalten". Diese Auslegung bleibt ohne eine Analyse der entsprechenden Bedeutungsträger und auch ohne jeden Hinweis auf entsprechende Belege in der Literatur als bloße Behauptung stehen. Alles, was Ballauff hier bringt, ist die Mutmaßung, daß das Präfix "unter" wohl nicht im Sinne von "zwischen" zu verstehen sei, also Unterricht nicht bedeute: "durch Wechselrede zurechtstellen". Das genügt ihm, um Unterricht ohne weitere Angaben zu interpretieren als: "durch sachliche Auseinanderlegung bestimmen, wohin ein Ding gehört, es an seinen Ort stellen"³⁾. Mit dieser Auslegung gewinnt Unterricht eine Grundbedeutung, die sich sinnvoll und bestätigend in das vorliegende Verständnis einfügt und sich unmittelbar für eine Entfaltung in den beiden Dimensionen anbietet.

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 91

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 48

3) Ders., ebd., S. 48

a) Die Dimension der Sachlichkeit

Unterricht ist auf "Menschlichkeit" hin angelegt, also auf jenes ursprüngliche Verhältnis zwischen Mensch und Seiendem unter dem geschichtlichen Anspruch des Seins. Beide sollen in ihr Sein gelangen, der Mensch in die Selbstlosigkeit sacherfüllter Hingabe, das Seiende in seine geschichtlich erschlossene "Fülle". Damit geht Unterricht nicht vom Menschen oder vom Seienden aus, sondern von dem sie umgreifenden Verhältnis, in dem beide erst als sie selbst sein können. Es besagt die ursprüngliche Bezogenheit auf das Sein und zeichnet sich durch seine "transzendente Vorgängigkeit" wie durch seine "historische Einmaligkeit" im jeweils geschichtlichen Zuspruch aus. "An griechisches Denken anknüpfend" nennt es Ballauff auch "Logos"¹⁾. So spricht er vom "kathegetischen Logos"²⁾, in dem Lehrer, Schüler und Seiendes erst als sie selbst hervortreten, unterscheidbar werden und sich aufeinander beziehen. In dieser umfassenden Sicht zeigt sich die sachliche Dimension des Unterrichts als komplexer, vielschichtiger Zusammenhang, dessen Darstellung verschiedene Hinsichten vereinigt. Als erstes ist hier die Perspektive der "Zeitlichkeit"³⁾ zu erörtern; denn Sachlichkeit meint jene Dimension, in der Sein "anwest", "sich zeitigt". Die Gewährung des Seins besagt immer "erfüllte Gegenwart". Damit wird Gegenwart nicht als Phase in der Zeitenfolge verstanden, sondern als "reine Anwesenheit", die Vergangenheit und Zukunft des Offenkundigen einschließt, seinen geschichtlichen Werdegang und sein "Seinkönnen", seine "eingetretene Wirklichkeit" und "seine Möglichkeit". Gegenwart erhebt hier aus dem alltäglichen Nacheinander zur "Zeitlosigkeit"⁴⁾. Es ist der Zustand des "reinen Da-Seins", der "vollen Anwesenheit in einem das unabsehbare Ganze eröffnenden Da"⁵⁾. Dieser Zustand kann weder erzwungen noch festgehalten werden. Unterrichtliches Bemühen findet hier seine Grenze in der Unverfügbarkeit des "Kairos", in dem sich Seiendes zu "seiner Zeit" und an "seinem Ort" im Ganzen erschließt. Es beschränkt sich auf das Vorfeld der "Ermöglichung", sucht Behinderungen abzubauen und die Bedingungen einer "unversehrten Anwesenheit" freizulegen.

1) Ders., Ontologische Betrachtungen, S. 242

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 28

3) Systematische Pädagogik 1970, S. 149 f

4) Ders., Skeptische Didaktik, S. 88

5) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 161

Das angesprochene "Bedingungs- und Behinderungsgefüge" erweist sich als ein Geflecht verschiedener "Bezüge", in die der einzelne vorgängig eingelassen ist und aus denen her er sich versteht, spricht und tätig wird. Es handelt sich um jene "Interpretationshorizonte", die durch die jeweiligen Lebenszusammenhänge vorgegeben werden und "individuell" wie "kulturell-gesellschaftlich" geprägt sind. Sie sind in ihrer Bedeutung für das im Unterricht intendierte "Denken" zu untersuchen. Ballauff fordert daher eine umfassende "kathegetische Analyse". Sie soll diese "Interpretationshorizonte" auf Seiten der Schüler "und" des Lehrers in ihrer erschließenden und verstellenden Funktion erhellen. Aus der Fülle der kathegetisch bedeutsamen "Horizonte" hebt hier Ballauff vor allem hervor: "Emotion und Befindlichkeit", "Konvention", "soziale Restriktionen"¹⁾, "Interessen" und "Vorurteile"²⁾. Sie gilt es "von ihrer Negativität zur Positivität, von ihrer beschränkenden und behindernden Konditionalität in ihre tragende, fördernde, ermöglichende Funktion" zu überführen.³⁾ Der Aufweis ihrer "Konditionalität" wird zum entscheidenden und befreienden kathegetischen Geschehen: zum "Überstieg", der die vorausgesetzten Grenzen "transzendiert". Darin liegt der "Hervorruf ins Denken". Denken wird aus der "Konditionalität" zu seiner "Transzendentalität"⁴⁾ befreit. Im Bedenken seiner "begrenzenden" und "verstellenden" Horizonte verliert es seinen "objektivierenden" "fest-stellenden" Charakter und überantwortet sich dem geschichtlichen Zuspruch des Seins. Das bloße "Vorstellen" unter vorgeprägten und prägenden Hinsichten wandelt sich zur "Sachlichkeit", zum "Seinlassen", das den Sachen und Mitmenschen ihre "unverstellte", "unversehrte Anwesenheit" gewährt. An die Stelle des "Gegenstandes" tritt das Seiende in seiner geschichtlichen Offenkundigkeit. Damit kommt

1) Sie "durchwalten" den Unterricht in den Formen der "Konkurrenz", der "Konformität" und der "Konflikte"

2) Ballauff versteht hier "Vorurteil" in jenem weiten Sinn, der über den Bereich "persönlicher" Voreingenommenheit sowie "traditioneller" und "säkularer" Vorwegnahmen hinaus auch den "Interpretationshorizont" der Sprache, ja sogar die "logisch-kategorialen" Voraussetzungen unseres Denkens (z.B. das Prinzip der "Kausalität und Dependenz") umspannt.

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 40 Um dieser Aufgabenstellung gerecht zu werden darf die "kathegetische Analyse" nicht zur "Unterrichtsforschung" werden, Unterricht also nicht zum "Forschungsobjekt" entgleiten. Ballauff versteht sie als "intentio obliqua" des konkreten Unterrichts, die sich im Wesentlichen in drei praktischen Ebenen vollzieht: als "Vorbereitung" des Unterrichts, als "didaktische Besonnenheit" des Lehrers im Vollzug und als ausdrückliche "Thematik" des Unterrichts.

4) Ders., ebd., S. 40

Denken nicht zur Ruhe. Das Erkannte verlangt immer erneut "durchdacht" und "begründet" zu werden, seine "Wahrheit" wird gleichsam "ständig umkreist"¹⁾. In diesem Zusammenhang definiert sich Unterricht als das stetige Bemühen, die vorgegebenen "Vorstellungskreise"²⁾ aufzubrechen und zur "Sachlichkeit des Denkens" zu geleiten.

Der Gang von der "Vorstellung" zum "Gedanken", von der "Konditionalität" zur "Transzendentalität" des Denkens vollzieht sich unterrichtlich als Einweisung in die geschichtliche Erschlossenheit des Ganzen. Das besagt ein auf Vergangenheit bezogenes und in die Zukunft gerichtetes Geschehen. Unterricht geht immer von dem aus, was "bisher eingesehen, ausgesagt, ins Werk gesetzt und getan wurde": von der "Überlieferung"³⁾. Er hat den Schüler in diese "einzuführen", ihn an diese zu "vermitteln", jedoch so, daß das Überlieferte nicht "fraglos" übernommen, sondern "gemäß der ihm innewohnenden Zukunft"⁴⁾ verantwortet wird. Unterricht unternimmt dies, indem er in "Gedankengänge" einbezieht. Im Nach- und Mitdenken "erfährt" der Schüler "das Bedachte"; es "erschließt" sich ihm "in seinem erreichten Bestand, seiner eingetretenen Wirklichkeit und in seiner Möglichkeit, in dem, was es sein kann"⁵⁾. So sucht Unterricht im Durchlaufen von Gedankengängen die sachlich-mitmenschlichen Bereiche in ihrer geschichtlichen Erschlossenheit zu eröffnen, zugleich den Schüler zu sachlicher Hingabe als Sachwalter und Mitmensch anzuleiten.

b) Die Dimension der Sprachlichkeit

Wird "Sachlichkeit" zur Dimension, in der das Sein seine geschichtliche Gegenwart im Denken erlangt, dann ist damit notwendig bereits die Dimension der "Sprachlichkeit" mitgedacht. Beide stehen in einer "inneren Einheit". Denn "Gegenwart", "Anwesenheit", "Erschlossenheit" des Seins bedeutet immer: "Offenbarung" und "Zuspruch". "Sprachlich-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 104

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 45, 84

3) Ders., ebd., S. 47

4) Ders., ebd., S. 47, 48

5) Ders., ebd., S. 41

keit" besagt dann das "ursprüngliche Verhältnis" des "Logos", in dem sich der Mensch auf "Sachlichkeit" hin angesprochen erfährt. Der Mensch wird zum "Da" des Seins. Es "spricht sich ihm zu", macht ihn zum "Sprecher" und "spricht sich durch ihn aus". Damit spricht "Sprache" nicht vom Menschen, sondern vom Sein her. Sie meint das "wesenhafte, ursprüngliche Sprechen ..., das sich durch den Menschen ereignet"¹⁾. In der Sprache eröffnet sich Seiendes in seiner geschichtlichen Erschlossenheit. Sie läßt Dinge, Wesen und Mitmenschen als sie selbst in einem Ganzen hervortreten und den "Sprecher" selbst diesem zugehören. So erweist sie sich schließlich als "das Geschehen, durch das ein Wesen, dem Menschlichkeit zukommen kann, in die Erschlossenheit und somit auch in die Wahrheit hervorgerufen wird"²⁾. Es wird klar, daß hier Sprache weder als Erscheinung noch als Funktion von etwas gedacht wird. Sie ist "irreduzibel"³⁾, auf keinen Bereich des Seins, etwa auf "Psychisches", "Logisches" oder "Gesellschaftliches" zurückführbar. "Sie ist überhaupt nicht das oder jenes, nämlich noch etwas anderes als sie selbst"⁴⁾. Diese Definition hebt Sprache jeder ontischen Gründung. Sie hat keinen Ort im Ganzen, sondern ist selbst Ort, Versammlung und Gegenwart des Ganzen. Die "Transzendentalität" des Denkens zeichnet sie aus: "Die Sprache selbst ist Denken"⁵⁾.

Alle Erziehung bewegt sich in dieser Dimension der "Sprachlichkeit". Sie spricht den Heranwachsenden auf Sprache hin an, "erhebt" ihn "durch" Sprache "zur" Sprache. Das Verhältnis von "Ansprechen und Entsprechen" ist hier konstitutiv und erfährt in der Vollzugsweise des Unterrichts seine besondere Ausgestaltung. Unterricht sucht dieses Verhältnis systematisch-methodisch aufzubereiten. Er bringt es in katechetische Formen, in denen das Ansprechen ausdrücklich ein Entsprechen verlangt. Der Unterricht "dringt" auf solches Entsprechen. Es "muß" stattfinden; bleibt es aus, so "zerbricht" er in sich selbst. Dadurch "bringt" Unterricht in einer besonders eindringlichen Weise "zum Sprechen". Er wird zum "durchdachten" Zusammenspiel verschiedener Weisen des Ansprechens und Entsprechens. Die von Ballauff gesetzte Identität von Sprache und Denken bringt es mit sich, daß dabei Spre-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 131

2) Ders., ebd., 1970, S. 49

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 43

4) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 131

5) Ders., ebd., S. 131

chen "im weitesten Sinne" jedes "Entbergen" und "Anwesen-Lassen" von Sein besagt¹⁾.

2. Konstitutive Vorgänge des Unterrichts

Unterricht vollzieht sich in charakteristischen Prozessen, die ihn auf seine Dimensionen hin auslegen, ihn strukturieren und ihm seine spezifische Gestalt verleihen. Ballauff bezeichnet sie als die "konstitutiven Vorgänge" des Unterrichts und gliedert sie nach ihrer Zusammengehörigkeit in "Vortrag und Gespräch", "Lehren und Lernen", "Anleitung und Werkstätigkeit", "Anforderung und Überprüfung". Dabei gilt auch hier, was bereits bei den Maßnahmen der Erziehung sichtbar wurde, daß die Auswahl und Anordnung dieser Begriffspaare nach keinem einheitlichen Maßstab erfolgt. Konkrete Lehr- und Lernformen ("Vortrag und Gespräch"), allgemeine Strukturbegriffe ("Lehren und Lernen"), Sinnbestimmungen ("Anleitung und Werkstätigkeit") und charakteristische Aspekte ("Anforderung und Überprüfung") unterrichtlichen Tuns stehen im Gleichrang nebeneinander. Sie werden nicht phänomenologisch erhellt, also nicht in dem zur Sprache gebracht, was sie "von sich her" sind oder sein können; vielmehr werden sie von vornherein zurechtinterpretiert oder nur in den für diesen Ansatz geeigneten Merkmalen aufgegriffen.

a) Der Vortrag und das Gespräch

"Vortrag und Gespräch bedeuten das Alpha und das Omega des Unterrichts. Beide sind gleichursprünglich"²⁾. Beide definieren sich in ihrem Verhältnis zur Wahrheit: das Gespräch als "Suche der Wahrheit", der Vortrag dagegen als "Aussage gefundener Wahrheit"³⁾.

Der Vortrag meint damit die Darstellung des Seienden in seiner geschichtlichen Offenkundigkeit, an "seinem Ort im Ganzen". Das kathegetisch Bedeutsame ist nun, daß dies in einem "geschlossenen Gedankengang" erfolgt. Dieser "Gedanken-Gang" fordert "zum Mitdenken" auf

1) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 109

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 51

3) Ders., ebd., S. 53

und "ruft" dadurch ins Denken "hervor". Er läßt das Denken "als Weg und Bewegung" erfahren. Zugleich zeigt er "beispielhaft", wie Seiendes "angemessen zur Sprache gebracht wird" und hält dazu an, seiner sachlich-sprachlichen "Strenge" nachzukommen¹⁾. Dabei muß der Schüler immer wieder diese "geschlossene" Aussageweise erleben, um zunehmend stärker "ins Hören und Mitdenken" einbezogen zu werden. Er muß schließlich lernen, selber "vorzutragen", eine "angemessene Thematik" so darzustellen, daß nicht "er", sondern "die Sache" in ihren Zusammenhängen zu Wort kommt.

Geht es im Vortrag um "Wahrheitsaussage", so im Gespräch um "Wahrheitssuche". Im Gespräch muß damit gerade das erreicht werden, wovon der Vortrag bereits ausgeht. Erfolgt dieser als "geschlossene Aussage" eines Wissenden, so vollzieht sich das Gespräch als "Dialog" mehrerer, die gemeinsam "etwas auf das im Wesentliche hin durchsprechen"²⁾. Solches "Durchsprechen" wird zum Kriterium des "wahren" Gesprächs. Es unterliegt der "alleinigen Maßgeblichkeit" des "Logos". Ballauff versteht es daher als "Versammlung" des Besprochenen wie der Sprechenden selbst auf die Wahrheit hin. "Im Durchsprechen wird das Seiende auf seine Wahrheit hin versammelt ... Aber auch wir versammeln uns auf diese Wahrheit, sofern wir den Ort ausmachen, an dem die Wahrheit als eine aus der Mannigfaltigkeit des Befragten hervorgeht"³⁾. Das kathegetisch fruchtbare Moment des "Durchsprechens" liegt nun in der gegenseitig "sich überprüfenden Aussprache" des Seienden. Im steten "Mitgehen und Nachdenken" der Partner gewinnt das Gespräch seine "Strenge" und wahrt die "Maßgeblichkeit" seines "Logos"⁴⁾. Dies gilt es im Unterricht zu lernen. Die hier beschrittenen Wege reichen vom "freien Schülergespräch" bis zum "Schüler- und Studentenparlament", vom gelenkten "Unterrichtsgespräch" bis zur "Arbeitsgemeinschaft". In all diesen Formen hat der Lehrer - zwar unterschiedlich, doch unumgänglich - darüber zu "wachen", daß die Schüler nicht sich, sondern die Sache zur Sprache bringen, daß also nicht die "Reflexivität ... das Gespräch in ihren Dienst stellt und Sachlichkeit wie Sprachlichkeit überwältigt"⁵⁾.

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 51, 52

2) Ders., ebd., S. 53

3) Ders., ebd., S. 53

4) Ders., ebd., S. 54, 55

5) Ders., ebd., S. 56

b) Lehren und Lernen

"Lehren und Lernen" stehen zueinander im Verhältnis von "Zusprechen" und "Entsprechen", wobei die Art dieses Verhältnisses das Kennzeichnende des Unterrichts ausmacht. An ihm unterscheidet sich das Lehren der "Schule" von dem der "Universität", entsprechend auch das "Lernen" vom "Studieren". Schule und Universität besitzen im "Lehren" ihr "legitimes Verfahren", sofern Lehre allgemein besagt: "das Wesentliche zusprechen", die heute "erreichte Erschlossenheit von Seiendem im Ganzen mitteilen"¹⁾. Doch ist die Struktur solchen Lehrens in beiden Institutionen nicht dieselbe. Das schulische "Unterrichten" gewinnt hier seine eigene Gestalt gegenüber der "reinen Lehre" der Universität. Während diese beim Hörer bereits ein angemessenes Entsprechen "voraussetzen und erwarten" kann, bestimmt sich das "Unterrichten" gerade im Bemühen um solches Entsprechen. "Reine Lehre" sorgt sich daher nicht eigens um die Aufnahme des Gelehrten durch den Hörer bzw. um dessen Aufgenommenwerden in den jeweils ausgesagten Zusammenhang. Sie ist "vor allem und zuerst Aussprechen der Wahrheit als Wahrheit". In diesem Sinne geht es ihr "nicht um die Zuhörer, sondern diese sind nur Zuhörer, wenn es um die Lehre geht"²⁾. Ganz anders das "Unterrichten". Es darf sich dem Angesprochenen gegenüber nicht "gleichgültig" verhalten. Denn der Schüler ist noch nicht "in der Lage", selbständig Anspruch zu vernehmen und angemessen zu entsprechen, er muß dazu erst "in die Lage kommen". Seine "Logoszugehörigkeit" ist zwar ontologisch vorausgesetzt, aber noch nicht erfüllter Zustand. Folglich "dringt" Unterrichten auf "Hören und Folgen, Antwort und Verantwortung"³⁾. Es unternimmt dies in den "Maßnahmen der Hilfe und Anleitung, des eröffnenden Wortes und des Aufrufs zum Mitgehen"⁴⁾.

Diese helfende Funktion unterrichtlichen Lehrens entspringt der Hilfsbedürftigkeit des Schülers. Sein "Entsprechen" ist notwendig

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 68, 69

2) Ders., Erwachsenenbildung, S. 138

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 69

4) Ders., ebd., S. 107

auf solche Hilfe angewiesen und definiert sich darin als "Lernen". Damit unterscheidet Ballauff "Lernen" vom "Studieren" als der selbständigen, angemessenen Form des Entsprechens. Im Lernen wird dazu erst "auf den Weg gebracht". Es arbeitet auf diesen Zustand hin, den Ballauff als "reine Logozugehörigkeit" kennzeichnet. Damit ist "Lernen" selbst nicht Ziel, nur Ausgang, Durchgang und Zugang zum "Denken". Es "ermöglicht" Denken und wird aufgehoben, wenn dieses eintritt. Was sich dann vollzieht ist "Studieren" als "Selbst-denken"¹⁾, "selbständiges Denken"²⁾. Das bedeutet nicht, daß nun der Mensch das Denken "aufbringt", sondern daß er vom Denken "aufgebracht wird". Es ereignet sich mit ihm und läßt ihn als Denkenden hervorgehen. In dieser Identifizierung des Denkens mit dem Denkenden liegt das "Selbständige" dieses gewährten Denkens. Der so "Gewürdigte" steht in der "Erschlossenheit des Sachlichen". Sie beansprucht ihn in "Offenkundigkeit und Verhüllung", "entbirgt und verbirgt" ihm zugleich Seiendes in seinem Sein. Dieses Verhältnis von Gewährung und Entzug stellt den Denkenden unter Aufgaben, die er in "Einsicht und erneuter Infragestellung" als das ihm Zugespochene "löst".

Gegenüber diesem Zustand ursprünglichen Denkens bestimmen sich unterrichtliches Lehren und Lernen final als dessen "Ermöglichung". Sie haben den Raum zu schaffen, in dem sich Denken ereignen kann. Es geht ihnen damit um die Rücknahme der primären Reflexivität, in der sich der Schüler immer schon vorfindet, um die "Aufhebung"³⁾ von "Willentlichkeit" und "Motivation" zugunsten des zuteilwerdenden Denkens, das den Denkenden "willenlos", "motivationslos" in "reiner Hingabe" ganz bei Sache und Mitmensch sein läßt. Daher bestimmt Ballauff "Lernen" als das "Verlernen"⁴⁾ der Reflexivität. Doch stellt sich für die Lösung dieser Aufgabe das Problem, daß sich Reflexivität nicht selbst zurücknehmen kann, nicht von sich aus dem Denken den Raum der Ermöglichung einräumen kann. Reflexivität und Denken, Rückbezüglichkeit und "reine Bezüglichkeit" als "reine Logozugehörigkeit" schließen sich in Ballauffs Entwurf gegenseitig

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 68, 69

2) Ders., ebd., S. 115

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 60; Systematische Pädagogik 1970, S. 170

4) Ders., Skeptische Didaktik, S. 68, S. 113

aus. Hier ist kein "Übergang" möglich. Das eine ist nur in der Negation des anderen. So wird der "Wille" ausschließlich als das Vermögen der Reflexivität gesehen und aus dieser Einschränkung heraus als reine Eigenbezogenheit gefaßt. Der Wille kann hier nur sich selbst wollen. Das Erstreben einer Sache um ihrer selbst willen hat in diesem Verständnis keinen Platz. Wille läßt sich durch nichts als durch sich selbst beanspruchen. Sämtliche Motive werden durch diese Eigenbezogenheit determiniert. Von einer so beschränkten Willentlichkeit läßt sich dann Denken als "reine Sachlichkeit"¹⁾, als "willenloses Seinlassen"²⁾ prägnant abheben. All dies kann nicht mehr gewollt, nicht zum Motiv werden. "Ich will nicht sachlich sein oder werden; das kann ich gar nicht. Solange noch Wille und Motiv aufgerufen werden, erscheine ich als Herr solcher Sachlichkeit. In Wahrheit werde ich von einem Gedankengang, in dem sich das Sein einer Sache erschließt, so ergriffen, und in ihn einbezogen, daß meine Motivation nur störend wirken könnte. Ich bin mir selbst entzogen zum reinen Sprechen und Vollbringen des Sachlichen"³⁾. Es wird deutlich, daß der Zustand des gewährten Denkens nicht von der Reflexivität her zu ermöglichen ist. Reflexives Handeln vermag sich weder einzuschränken noch zu überschreiten. Es bestärkt und bestätigt immer nur sich selbst.

Die Ermöglichung des Denkens ist folglich an das Denken selbst verwiesen. Das bedeutet für das Lehrer-Schüler-Verhältnis zunächst, daß der Schüler im Letzten nichts zu dieser Aufgabe beitragen kann. Denn der Schüler ist gerade durch den Zustand der Reflexivität charakterisiert. Er läßt ja erst *E*_zziehung bzw. Unterricht notwendig werden. Damit verbleibt die Aufgabe der Ermöglichung dem Lehrer allein - dies allerdings nur unter der Voraussetzung, daß ihm Denken bereits zum Ereignis geworden ist. Nur in diesem "willenlosen", "motivationslosen" Zustand⁴⁾ reiner Sachlichkeit vermag er den Schüler so anzusprechen, daß diesem im Nach- und Mitdenken selbstloser "Gedankengänge" das Denken "ermöglicht" wird. Der Lehrer "will" hier nicht, sein

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 60; Systematische Pädagogik 1970, S. 93

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 172

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 60

4) Ders., ebd., S. 62; Systematische Pädagogik 1970, S. 133

Tun erfolgt ohne "Beweggründe"; er handelt einfach, weil er "nicht anders kann". Die Erfahrung des sachlichen Anspruchs ergreift ihn und "zieht" ihn "mit sich fort"¹⁾. Daraus ergibt sich für das Lehrer-Schüler-Verhältnis wie überhaupt für das Erzieher-Zögling-Verhältnis die Konsequenz, daß die Ermöglichung des Denkens nichts anderem als dem "schicksalhaften" Zuteilwerden des Denkens entspringt. So hängt nicht nur die gewährte Aufnahme des Schülers ins Denken vom unverfügbaren Ereignis des Denkens selbst ab, sondern auch die Ermöglichung, insofern sie auf Seiten des Lehrers notwendig dieses Ereignis als bereits gewährt voraussetzt. Das aber besagt, daß Unterricht und Erziehung selbst Ereignischarakter annehmen. Damit bleibt in Ballauffs Entwurf - soweit wir seinen expliziten Ausführungen folgen und von jenen implizit anklingenden Motiven absehen, die das monergistisch vom Sein her gefaßte Verhältnis von verfügbarem "Geschehen" und menschlichem "Tun" durchbrechen und menschliches "Tun" als durchaus synergistischen Faktor ansetzen - das "eigentliche" Mensch-Sein und Mensch-Werden in Bildung, Erziehung und Unterricht ausnahmslos an das "schicksalhafte" Zuteilwerden gebunden. Alles, was Menschlichkeit betrifft, spricht sich hier zu, gewährt sich, ereignet sich mit dem Menschen und nimmt ihn auf. Diesen gratuiden Zustand vermag er weder herzustellen oder beizubringen, noch festzuhalten: Er ist ihm machtlos ausgeliefert²⁾. So stellt sich die Frage, ob Erziehung, insbesondere Unterricht als die wesenhaft auf Planung verwiesene Vollzugsform der Erziehung in dieser Konsequenz überhaupt möglich ist. Die restlose Abhängigkeit und Kontingenz menschlichen Tuns vom allein wirkenden Unverfügbaren bietet dem Unterricht weder ein zureichendes Fundament für die notwendige Stetigkeit seines Tuns noch die Möglich-

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 61, 62

2) O.F. Bollnow gelangt in seinem Aufsatz "Ein neuer Ansatz zur systematischen Pädagogik" (Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jhg., 1964, H.6, S. 564-576) in der Erörterung des "Ereignisbegriffes" bei Ballauff m.E. zu einem ähnlichen Ergebnis. Doch wird er dem angesprochenen Problem insofern nicht gerecht, als er weder Ballauffs Versuch, "Geschehen" und "Tun" im Gedanken der "paradoxen" Identität beider zusammenzuspannen, noch jene implizite Aufwertung menschlichen Tuns im Sinne einer mitwirkenden Aktivität berücksichtigt, also jene "ambivalente" Struktur des Entsprechens und damit gerade die für den Entwurf Ballauffs charakteristische Problemlage unterschlägt.

keit einer Mitwirkung im Prozeß der Menschwerdung¹⁾. Doch zeigt sich einer differenzierteren Betrachtung, daß diese Alleinwirksamkeit des sich gewährenden Denkens wiederum in einer impliziten Weise unterlaufen wird. Es handelt sich erneut um jene bereits erörterte Problematik des "Lassens"²⁾, die hier indirekt als stabilisierender und synergistischer Faktor ins Spiel kommt. So spricht Ballauff davon, daß uns das Denken "dann nicht losläßt", wenn wir uns ihm "überlassen"³⁾. Diese Feststellung setzt zwischen dem Sich-Überlassen und dem sich gewährenden Denken ein durchaus zweiseitiges Verhältnis an, das sowohl den "Eintritt" ins Denken, als auch das "Bleiben" im Denken in gewisser Weise vom Sich-Überlassen abhängig macht. Bedenken wir schließlich, daß Ballauff trotz allem "Ergriffenwerden" das "Sich-Ergreifenlassen" mit "Versäumnis und Versagen", "Schuld" und "Verantwortung" verbindet, so wird in alledem ein eigenes Zutun des Menschen angezeigt. Es ist nicht mehr als passives "Ergriffenwerden" interpretierbar, sondern sprengt die totale Disjunktion von Denken und Reflexivität, indem es die Eigenbezogenheit willentlichen Handelns notwendig übersteigt und mitbegründend in die Ermöglichung des Denkens eingeht. Diese Korrektur entspringt gleichsam einer intentio obliqua des vorliegenden Entwurfs, sofern er zwar direkt die Omnipotenz des zuteilwerdenden Denkens entfaltet, im Durchdenken von Bildung, Erziehung und Unterricht aber doch vom Menschen her zu denken gezwungen ist.

c) Anleitung und Werktätigkeit

Das mit "Anleitung" bezeichnete Konstitutivum des Unterrichts entfaltet Ballauff nicht aus seinem eigenen Denken heraus, sondern

1) Hier liegt der Grund, warum sich die praxisgerichteten Ausführungen Ballauffs zu keiner stringenten Theorie des "Vollzugs" verdichten, sondern systematisch karg und letztlich ohne definierten Stellenwert in seinem Denken bleiben. So entbehrt die Darstellung der Erziehungsmaßnahmen (S. 51 f) und der Unterrichtsvollzüge (S. 67 f) eines einheitlichen Maßstabes. Die einzelnen Themen reihen sich vielfach nur aneinander, werden teils ohne gedankliche Bündigkeit abgehandelt und teils mehr referierend vorgestellt. Letzteres gilt für die Maßnahme der "taktvollen Ermahnung" (S. 54 f), für die unterrichtlichen Vorgänge der "Anleitung" (S. 73 f), der "Anforderung" und der "Überprüfung" (S. 76 f), für den zentralen Gedanken der "kathetischen Provokation" (S. 83 f) und für die Kriterienfrage bei der Lehrgutauswahl (S. 87 f).

2) Vgl. S. 34 - 39, 20 - 23

3) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 61; Systematische Pädagogik 1970, S. 94

greift hier auf Ausführungen Martin Wagenscheins zurück. Damit nimmt er auf eine Gedanklichkeit Bezug, die wohl in ähnlichen Begriffen von sachlicher Hingabe und Sachlichkeit redet, deren Denk Voraussetzungen jedoch nicht vor die Subjekt-Objekt-Relation zurückgehen, also den Rahmen der "Objektivität" nicht mehr auf "Sachlichkeit" hin überschreiten. Die hier beanspruchten Darlegungen¹⁾ lassen diese Verschiedenheit der Voraussetzungen freilich nicht sichtbar werden; denn sie begründen nicht, sondern beschreiben. Sie beschreiben eine Erkenntnishaltung, deren Vollzugsweise durchaus der des Seinlassens und Sich-Überlassens nahe kommt. Wagenschein stützt sich in ihrer Beschreibung wesentlich auf "östliche Weisheit", wie sie Simone Weil verarbeitet²⁾ und Eugen Herrigel dargestellt³⁾ hat. Er versteht diese Haltung als "gelöste Geistesbereitschaft"⁴⁾. Sie liegt zwischen den beiden Extremen der "schlafenden Gleichgültigkeit" und des "verbohrten Willens"⁵⁾. Wagenschein faßt sie formelartig im Begriff der "erwartenden Aufmerksamkeit"⁶⁾. Diesen Begriff nimmt Ballauff auf und bestimmt "Anleitung" als "Aufruf zur Aufmerksamkeit"⁷⁾. Doch wird weder das "Wie" des "Aufrufs" noch der Begriff der "Aufmerksamkeit" entfaltet, die "Anleitung" selbst also nicht näher ausgeführt⁸⁾.

Die verhältnismäßig unergiebigsten Ausführungen zum Thema "Anleitung" entstammen in dieser Form der 1. Auflage der "Systematischen Pädagogik" von 1962. Sie wurden unverändert in die "Skeptische Didaktik" von 1970 übernommen, hier aber um einen zusätzlichen Aspekt erweitert. "Anleitung" erfährt darin eine "transzendental-kritische" Bestimmung. Menschliches Denken ist nie voraussetzungslos. Es ist immer an Bedingungen und "Interpretationshorizonte" gebunden, innerhalb derer es sich bewegt. An dieser "Horizontsstruktur" des Denkens entscheidet sich das Problem der "Sachlichkeit". Es gilt die vorgegebenen "Horizonte" be-

1) Wagenschein, M., Über die Aufmerksamkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Jhg. 1959, S. 35 - 48

2) Weil, S., Betrachtungen über den rechten Gebrauch des Schulunterrichtes und des Studiums im Hinblick auf die Gottesliebe, in: Das Unglück und die Gottesliebe, München 1953

3) Herrigel, E., ZEN in der Kunst des Bogenschießens, München-Planegg 1956

4) Wagenschein, M., Über die Aufmerksamkeit, S. 47

5) Ders., ebd., S. 43

6) Ders., ebd., S. 42f

7) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 70

8) Ballauff weist lediglich darauf hin, daß die Aufmerksamkeit wegen der primären Gebundenheit des Heranwachsenden "so schwer" falle und daß der "Aufruf zur Aufmerksamkeit" bedeute, "eingedenk zu bleiben, daß Lehrer und Schüler jetzt und hier ganz Auge und Ohr sein müssen, soll etwas als es selbst anwesen können" (Ebd., S. 70)

wußt zu machen, um das Denken aus seiner "Orthodoxie" zur "reinen Sachlichkeit" zu befreien. Entsprechend sucht didaktisches Denken den "sachlichen Unterricht" und glaubt in der "Objektivität der Wissenschaften" die angemessene Grundlage dafür gefunden zu haben. Doch gerät dieser Versuch "in die paradoxe Peripetie, das aufzuheben, weshalb er unternommen wurde: Die Wissenschaften werden in ihrer Wissenschaftlichkeit 'normativ' und garantieren von neuem eine 'orthe doxa'"¹⁾. Einen exemplarischen Beleg für diese Entwicklung sieht Ballauff in der Konzeption des "programmierten Unterrichts". Die Tendenz, Wissen in "eindeutige Systeme" zu pressen und in "Abfragemechanismen" zu vermitteln weist jede "Programmierung" als "Neuaufgabe des Katechisierens" aus. Die "Peripetie" liegt darin, daß die "Moderne" gerade dadurch entstanden ist, "daß wir uns dieser Methode entzogen haben, sowohl ihrer Eindeutigkeit und ihren Inhalten als auch ihrer generellen Anwendung"²⁾. Unter diesem Gesichtspunkt kann der Versuch, das "Lernen erneut zu programmieren", nur als "Anachronismus" erscheinen. Demgegenüber geht es dem Unterricht um "Sachlichkeit", nicht um "Orthodoxie". Er legt den Schüler nicht fest, sondern gibt ihn frei. Zwar geht auch er von "Horizonten" aus, setzt sie aber nicht als "eindeutig" und "unbezweifelbar" voraus, sondern bringt sie als Bedingungen und Behinderungen sachlicher Freigabe zur Sprache. Die "Sachlichkeit" des Unterrichts erfordert die "Thematisierung der Sachbereiche und zugleich der Voraussetzungen, unter denen sie als diese erscheinen, ausgesagt und behandelt werden". Damit zeichnet sich Unterricht durch eine "radikale und totale Thematisierung" aus³⁾.

Neben die Umschreibung der "Anleitung" als Bemühen um "Aufmerksamkeit" und umfassende "Thematisierung" setzt Ballauff als weiteres Konstitutivum des Unterrichts "die Werkstätigkeit". Sie "enthebt" Unterricht der "Sorge-Struktur des Alltags". Ihr geht es nicht um "Herstellung, Erwerb und Leistung", auch nicht darum, "daß der einzelne hier und jetzt etwas schafft", sondern allein darum, daß "Seien-

1) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 71, 72

2) Ders., ebd., S. 73

3) Ders., ebd., S. 77

des in dem zustandekommt, was ihm wesentlich ist"¹⁾. "Werkstätigkeit" meint daher, dem Seienden sein "Zustandekommen" gewähren und darin selbst gewährt zu werden als "Sachwalter und Mitmensch", der ganz in seinem "Werk" aufgeht. Der hier waltende "Logos" ergreift alle Beteiligten. Sie selbst sind nicht mehr das Wichtige. Im ergriffenen "Am-Werk-sein" sind sie sich selbst entzogen, alle in der Maßgeblichkeit des Seienden, "so und nicht anders ins Werk gesetzt zu werden", unterstellt. Solches "Am-Werk-sein" und "Ins-Werk-setzen" unterscheidet sich von "Werkbesessenheit"²⁾. Lehrer und Schüler geraten hier nicht unter die "Herrschaft" des Seienden, sie liefern sich nicht aus, "verlieren" sich nicht an das Seiende, sondern lassen es in sachlicher Freigabe anwesen. Sie gewähren ihm sein "Da" und werden zugleich sich selbst gewährt: "Werkstätigkeit" erhebt sie zur "Gemeinsamkeit einsichtigen Denkens", in der "jeder seine Aufgabe in einem Ganzen sachlich einsieht und sie demgemäß erfüllt. Nur solche Tätigkeit führt zueinander, sie gibt den einzelnen frei, das Seine tun zu können"³⁾. Die "Gemeinsamkeit" des verbindlichen Werkes ruft jeden als "Mitwirkenden" und läßt ihn für "seinen Beitrag" entsprechend "Verantwortung übernehmen". Natürlich erfordert dies wiederum die "angemessene Anleitung" des Lehrers, "der sachgemäß einführt, die Sachen in ihrer Sachlichkeit offenkundig sein läßt und in solchem Denken maßgeblich bleibt". Er muß beispielhaft als "Werkstätiger" hervortreten, denn nur "durch ihn, durch sein Wort und Werk"⁴⁾ wird Seiendes offenbar.

d) Anforderung und Überprüfung

Gleich dem Begriff "Anleitung" ist auch das Begriffspaar "Anforderung und Überprüfung" keine Thematik, die dem Denkansatz Ballauffs entspringt. Sie wird um ihrer "üblichen didaktischen" Bedeutung willen aufgegriffen und zurechtinterpretiert. Es handelt sich um die Prinzipien der Leistungsanforderung und Leistungskontrolle, zwei Gedanken also, die zunächst nicht dem ursprünglichen, sondern dem all-

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 78

2) Ders., Die Grundstruktur der Bildung, S. 97

3) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 130

4) Ders., Skeptische Didaktik, S. 78, 79

täglichen primären Denken angehören. Daher muß sie Ballauff "wieder aus der Metaphysik der Reflexivität und der Willentlichkeit herausdrehen"¹⁾. Es geht dann nicht mehr um "meine Leistung", sondern darum, "daß Sache und Mitmensch in Wahrheit sie selbst sind". In dieser Übertragung besagen dann beide Begriffe "etwas sehr Einfaches, wenn auch Schwieriges": "Anforderung" erscheint als "sachliche Inanspruchnahme auf die Wahrheit"; die Überprüfung aber dringt auf die "Angemessenheit der Worte, Taten und Werke"²⁾. Damit macht Unterricht nicht "leistungsfähig" und "leistungsbereit". Er führt aus diesem Leistungsdenken heraus zur selbstlosen "Werkstätigkeit". Die "Überprüfung" stuft den Schüler nicht mehr in eine "Leistungsordnung" ein, sondern zeigt an, inwieweit ihm Denken zuteil geworden ist. Sie läßt ihn die "bisherige Einsicht" und das "bisher erbrachte Werk" ermessen und zugleich überschreiten.

Nun ist mit der "Überprüfung" auch die Frage nach dem Maßstab solchen "Ermessens" gestellt. Ballauff vermag hier im Rahmen seines Denkens nur das "generelle Kriterium der Erhabenheit ins Denken" anzugeben. Es besagt, daß "Denken und Gedankengang sich in Reden, Werken und Taten manifestieren" und "im Rückbezug" auf die gestellte Aufgabe in ihrer "Angemessenheit" sichtbar "und damit feststellbar werden"³⁾. Da dieses "generelle Kriterium" jedoch keine festen Relationen kennt, sieht sich Ballauff auf der Suche nach detaillierten und beschreibbaren Merkmalen an die Empirie verwiesen. Er übernimmt die Befunde und Ergebnisse der "Kreativitätsforschung"⁴⁾, setzt also "Denken" und "Kreativität" zumindest auf der Phänomenebene identisch. Die dadurch gewonnene Fülle an Merkmalen gliedert er summarisch in "Kriterien" der "Sprachlichkeit"⁵⁾, der "Sach-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 105; Skeptische Didaktik, S. 80

2) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 104; Skeptische Didaktik, S. 79

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 82

4) Er bezieht sich hier auf die deutschsprachigen Veröffentlichungen aus den Jahren 1968/69 (G. Ulmann 1968; M. Bönsch 1968; L. Kemmler 1969; H. R. Lückert 1969) aus den Jahren 1964/65 (R. Bergius 1964; W. Metzger 1964; L. Müller 1965; C. F. Graesmann 1965) sowie auf Max Wertheimers Werk "Produktives Denken" in der Übersetzung von 1957

5) Ballauff führt hier an: die "Flüssigkeit" und "Flexibilität" der Aussage (der Gehalt an "verbalen und semantischen Wendungen", die "symbolische und metaphorische Vielseitigkeit"), ihre "Produktivität" (bloß "assoziativ" oder aber "konstruierend, kombinierend, projektiv") und ihre "Kommunikativität" (sachliche Mitteilung ohne "Überreden" oder "Monologisieren") Vgl. ders., Skeptische Didaktik, S. 82, 83.

lichkeit"¹⁾ und der "Werkttätigkeit"²⁾. Allerdings vollzieht Ballauff diesen empirischen Rückgriff nicht ohne sich durch einen "skeptischen" Vorbehalt abzusichern. Seine Skepsis richtet sich einmal gegen die Tendenz einer unangemessenen Mathematisierung. Im Versuch der Empirie, ihre "Kriterien" in "rechnerische Verhältnisse" zu bringen, werden diese zu rein "äußerlichen Mitteln" des Ermessens und Beurteilens entwertet. Sie entziehen dann den einzelnen "dem selbständigen Denken", indem sie sein Urteil dem gedankenlosen "Vergleich" mit "fixierten Maßstäben" und "Tabellen" ausliefern³⁾. Zum andern wendet sich Ballauff gegen die empirische These einer generellen Überprüfbarkeit alles Gelernten. Die Forderung, "daß alles Gelernte überprüft werden oder doch überprüfbar sein muß" birgt in sich die verhängnisvolle Konsequenz, daß schließlich nur das "lernenswert" ist und gelernt wird, was "überprüfbar" ist. Das "Kriterium der Überprüfbarkeit" entartet dann zum "unsachlichen Selektionskriterium des Lernens in Zielsetzung, Inhalt und Weg"⁴⁾.

1) Hinsichtlich der "Sachlichkeit" zählt Ballauff auf: die Qualität des "Gedankenganges" (sein reproduktiver oder "transformierender" Charakter, sein "synthetisierendes und deduktives" Vorgehen, seine "Syllogistik und Dialektik" wie die "abwägende, vieles berücksichtigende Art der "Urteilsfindung"), die Ausgeprägtheit des "Problembewußtseins" (selbständiges Problemerkassen und Problemlösen, "Inkonformität und Inkonventionalität" entworfenen Lösungsstrategien und gewonnener Urteile), schließlich den "Implikationsreichtum der Einsicht" ("Folgenreichtum und Verzweigung des erreichten Denkens") Vgl. ders., ebd., S. 83

2) Selbständigkeit, Sachlichkeit und "Eleganz" der "Ausarbeitung" und "Gestaltung" eines Werkes werden hier als "Indikatoren" der Kreativität bzw. "eines sich erfüllenden 'kreativen' Gedankenganges" genannt. Vgl. ders., ebd., S. 83, 84

3) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 85

4) Ders., ebd., S. 86

3. Die Planbarkeit des Unterrichts

Unterricht unterscheidet sich von anderen Vollzugsweisen der Erziehung durch seine Durchdachtheit nach Inhalt und Vorgehen. Das Moment der "Planung" zeichnet ihn in besonderer Weise aus. Daß es sich dabei nicht um die Planung des "Denkens" selbst, sondern nur um die Planung seiner "Ermöglichung" handelt, wurde in dem bisher durchlaufenen Gedankengang immer wieder deutlich. Erst mit der Reduzierung der Planung auf ihre "ermöglichende" Funktion ist daher die Ebene der "Planbarkeit" gewonnen. Sie näher zu bestimmen bedeutet für Ballauffs transzendente Fragestellung notwendig den Rückgang auf ihre Voraussetzungen. So weist er "Planung" zweifach auf: als "geschichtliche" Manifestation des Denkens und als "individuelles" Werk des Lehrers.

a) "Historisches Perfekt" und "Systematisches Futur"

Denken erschließt Seiendes in seinem Sein. Es meint daher immer mehr als das jeweils einzelne in seinem "Hier und Jetzt"; Seiendes kommt zur Gegenwart, es erschließt sich in der Fülle und Einheit seiner geschichtlichen Offenbarkeit, in seinem "Gewesensein" wie in seinem zukünftigen "Seinkönnen". Wenn daher in allem Denken "immer mehr als das Jeweilige vorgedacht und vorgenommen ist, dann hat 'die Geschichte' schon geplant, d.h. sie gibt den maßgeblichen Entwurf voraus, in welchem wir heute stehen"¹⁾. So betrachtet geschieht unterrichtliches Planen bereits im "historischen Perfekt" des geschichtlichen Denkens. Dieses "Perfekt" wird maßgeblich für unser Denken und bestimmt es als "Entsprechen" gemäß "unserem Entworfensein". Dann aber entwerfen und planen nicht wir unsere Zukunft, sondern werden selbst in unserer Zukunft entworfen und geplant. Dies gilt auch für die Planung von Unterricht. Ballauff spricht hier vom "Futur" der Unterrichtsplanung und bezeichnet es als "systematisch", sofern es von der Aufgabe bestimmt wird, "Gemeinsamkeit zu wahren und zu stiften", diese also "zu ermitteln und in seiner Verbindlichkeit für die Zukunft einsichtig und vernünftig zu machen". Unterrichtsplanung im "systematischen Futur" ist daher für Ballauff identisch mit jenen Formen "amtlicher Planung", die

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 87

durch gesellschaftlich-staatliche "Repräsentanten und Akteure, etwa Behörden und Expertengremien" getragen werden. Natürlich ist mit dem Umschlag des "historischen Perfekts" in dieses "systematische Futur" keine Fortschreibung überkommener Verhältnisse gemeint; Zukunft ist nur möglich, wo sich das Gefragte im "Denken der Verantwortlichen eröffnet hat"¹⁾, d.h. wo es in seiner bisherigen Offenbarkeit überschaut und überholt wird, um erneut als es selbst in seinem geschichtlichen Sinn hervorzutreten. In dieser Sicht verbieten sich schließlich alle lehrplanmäßigen oder auch methodischen Entscheidungen, die "unter einer festen Zielsetzung und Ausrichtung die Geschichte zu maßregeln suchen und etwa ein 'Bildungsideal' durchsetzen wollen"²⁾; denn jener "maßgebliche" und "geschichtliche Entwurf" läßt sich nicht erbringen, er muß uns aufbringen.

b) Die individuelle Unterrichtsplanung

Zum vorgängigen "Entwurfensein" unterrichtlicher Entscheidungen auf curricularer Ebene tritt die vollzugsbezogene Planung des Unterrichtenden selbst: die "individuelle" Unterrichtsplanung. Ballauff erläutert sie im Anschluß an die Untersuchungen seines Schülers Wolfgang Schloz zum Problem des "Nichtplanbaren" in der Erziehung³⁾. Danach steht jede Planung des Unterrichtsvollzuges unter der "Voraussetzung der Nichtplanbarkeit des Denkens und seines situativen Eintritts"⁴⁾. Das bedeutet Einschränkung und Steigerung zugleich: Zunächst reduziert diese Vorgabe den Wirkungskreis des Planens auf den Bereich der "Ermöglichung". Der Lehrer plant nur den "Raum", in dem Denken zuteil werden kann. Er sucht den Gedankengang des Unterrichts immer wieder so anzulegen, daß der Schüler im Nachdenken und Mitdenken "vielleicht"⁵⁾ vom Denken selbst, vom "Selbst-denken" ergriffen wird. Solches Planen unterscheidet sich notwendig von jenem "engen" Planen, das den Unterricht von vornher-

1) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 107

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 87

3) Schloz, W., Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung, Wiesbaden-Dotzheim 1966 (Schriftenreihe "Probleme der Erziehung", Bd.2)

4) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 87

5) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 132

ein auf "einen" Weg festlegt, den es strikt zu durchlaufen und durchzuhalten gilt. Die "Enge" dieser Vorbereitung verhindert geradezu den Eintritt ins Denken. Jeder ungeplante Situationswechsel wird als "Störung" unterdrückt. Die feste Bindung an einen festgelegten Gang schließt das "Nichtplanbare" von Anfang an aus und verwehrt dem Schüler jenen Raum der "Ermöglichung". Unterricht wird hier nicht mehr geplant, sondern verplant. Demgegenüber gelangt Planung unter der Voraussetzung des "Nichtplanbaren" erst in ihre eigentliche Dimension. Was sich zunächst als Einschränkung darstellte erweist sich als echte Steigerung, als Herauslösen des Planens aus der Verplanung. Planung will dann nicht mehr "in die Zukunft hinein festlegen, um zu binden"¹⁾ und Nichtgeplantes auszuschließen; im Wissen um die "Nichtplanbarkeit des Denkens und seines situativen Eintritts" bemüht sie sich um eine "Weite und Tiefe", die jene "sklavische Bindung" an einen linearen Entwurf sprengt. Sie führt zu einer Durchdachtheit, die jede Situation auf das Wesentliche hin auffängt und entsprechend mögliche Wege zu gehen vermag. Diese Durchdachtheit umgreift Vorbereitung und Vollzug in der Präsenz des Bedachten. Sie ist an eine doppelte Voraussetzung geknüpft: an "das Offensein des Unterrichtenden für das, was vorkommt, und seine Bereitschaft, sich aus seiner Planung und Vorbereitung lösen zu lassen, damit er sich dem, was sich ereignet, auch stellen kann"²⁾. Beide Haltungen bejahen die "Situationsgebundenheit" der Erziehung. Sie verwehren das "vorwegnehmende Zugreifen"³⁾ und bauen auf die "konkrete Situation, in der sich täglich und stündlich Erzieher und Zögling einander gegenüberstehen"⁴⁾. Sie lassen den Erzieher "für das Agieren des Kindes offen sein und es mitvollziehen, von daher erwachsende Rückwirkungen auf sein Tun auffangen und unvermittelt einbeziehen"⁵⁾.

1) Schloz, W., Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung, S. 139

2) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 88; Vgl. Schloz, W., a.a.O., S. 137, 138

3) Schloz, W., a.a.O., S. 95

4) Ders., a.a.O., S. 97

5) Ders., a.a.O., S. 97; zitiert nach Muth, J: Pädagogischer Takt, Heidelberg 1962, S. 78

4. Die Kathegesen des Unterrichts

Die Durchdachtheit des Unterrichts gewinnt in den "Weisen seines gedanklichen Vollzugs" Form und Gestalt. Ballauff spricht hier von den "Kathegesen" des Unterrichts. Er führt sie unter phänomenologischen Hinsichten aus, der Unterscheidung von "noema" und "noesis", von Denkinhalt und Denkakt entsprechend.

a) Die Differenzierung der Kathegesen

Der inhaltliche Aspekt bringt zunächst die zweifache Gliederung in "Kathegesen" des "Weisens" und des "Erschließens". Unter der ersten Gruppe faßt Ballauff die durch die verschiedenen Präfixbildungen des Stammwortes "weisen" charakterisierten Vollzüge, wie "Hinweisen", "Aufweisen", "Nachweisen", "Beweisen", "Erweisen", "Ausweisen", "Einweisen", "Unterweisen" und "Anweisen"¹⁾, in der zweiten Gruppe unterscheidet er "Schlußfolgerung", "Aufschluß", "Anschluß", "Erklärung", "Erläuterung", "Erörterung", "Vergleich", "Deutung" und "Beurteilung"²⁾. In knappen Erläuterungen werden diese Strukturen inhaltlich umrissen, abgegrenzt und auf einander bezogen. Sie stellen die wesentlichen Weisen dar, in denen Unterricht das Seiende "thematisiert" und "zur Sprache bringt"; richtig gewendet: in denen das Seiende "zur Sprache kommt", "sich ausspricht". Sie sind daher keine beliebig einsetzbaren Verfahren oder Kunstgriffe, sondern dem Lehrer im Anspruch des Seienden vorgegeben. Denken und Seiendes gehören zusammen; denn die "Einheit" von "noesis und noema, von Denken und Gedanken"³⁾ bestimmt und umgreift alle "Kathegesen".

b) Die kathegetischen Noesen

In "noetischer" Hinsicht unterliegen die "Kathegesen" den "Grundvollzügen des Denkens". Ballauff unterscheidet hier im wesentlichen drei fundamentale "Noesen": das "Nach-denken", das "Durch-denken"

1) Vgl. Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 89, 90

2) Vgl. ders., ebd., S. 90, 91

3) Ders., ebd., S. 91

und das "Er-denken".

Sofern es im Unterricht nicht um das Suchen neuer Erkenntnisse, sondern um das Aussagen schon gefundener, vorliegender Wahrheit geht, wird das "Nachdenken" zum grundlegenden Vollzug des Unterrichts; es geschieht im "Hören" und im "Nachvollzug" von "Vorge-dachtem", als "Wiederholung des bereits Ge- und Durchdachten"¹⁾. Demgegenüber vergegenwärtigt das "Durchdenken" das "Gewesensein" des Seienden, systematisiert im "Überschauen" sein Gedachtsein, verfolgt es in seinen "Bezügen aufs Ganze hin" und versammelt es zur "Einheit"²⁾. Gelangt Seiendes in sein Sein, so umfaßt diese Erschlossenheit Seiendes in seiner "eingetretenen Wirklichkeit und in seiner Möglichkeit"³⁾. Denken hat in seinem Gedachten dieses immer schon überschritten. Jeder Gedanke "hat mehr bedacht, als was sich als Wahrnehmung oder Vorstellung in seinem Lichte zu erkennen gibt". Diese Eigenart des Denkens macht das "Erdenken" aus. Es besagt "Erschließung der Möglichkeit", des "Seinkönnens" von Seiendem, d.h. dessen "Zukunft". Den drei Grundvollzügen des Denkens, dem Nach-, Durch- und Erdenken fügt Ballauff weitere "Noesen" bei: das "Bedenken", "Gedenken" und "Andenken". Ihnen kommt eine "begleitende und verbindende" Funktion zu. So vollzieht sich Denken keineswegs als "bloße Aufnahme und Hinnahme", sondern als "Bedenken seiner selbst in seinen noemata". Es "bedenkt" das Gedachte in seiner "Absicht, Voraussicht und Rücksicht". Dabei hält es am Gedachten fest, bleibt dessen "eingedenken" und "überführt es in das Gedächtnis, das dem Denken als Ergebnis und Voraussetzung angehört". Das Gedachte wird dadurch in seinem "Gewesensein" erhalten. Das "Andenken" greift darauf zurück, läßt es damit "nicht vergehen", sondern gewährt ihm "das Sein" als seine "Unvergänglichkeit" und "Unaufhebbarkeit"⁴⁾.

c) Die kathegetische Provokation

Die aufgezeigten Sichtweisen finden ihre spezifisch "kathegetische" Zusammenfassung in der Frage nach dem Sinn und der Verfahrensweise

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 91

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 128

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 41

4) Ders., ebd., S. 92, 93

der Kathegesen "im" Unterricht. Ballauff entfaltet diese Thematik unter dem Gedanken der "kathegetischen Provokation", wobei er sich begrifflich und in wesentlichen Aussagen an dem Sachverhalt der "didaktischen Provokation" bei J. Muth¹⁾ orientiert. Er versteht "Provokation" nicht wie üblich als "Herausforderung", sondern in "ursprünglicher" Bedeutung als "Hervorruf". "Kathegetische Provokation" meint dann den "Hervorruf der Menschlichkeit im Unterricht"²⁾. In dieser Sinnbestimmung betrifft sie alle Kathegesen und wird zum "zentralen Verfahren des Unterrichts" überhaupt. Sie entspringt jener eigentümlichen Verfaßtheit des Denkens, in jedem Gedanken über das angebbare und umschreibbare Gedachte hinaus dessen "Möglichkeit" und "Seinkönnen" mit zu erschließen. So überschreitet jeder Gedanke sich selbst und stellt den Denkenden in die "Differenz" zwischen Erreichtem und Erreichbarem, zwischen "dem Anblick des Vorliegenden und dem Vorblick auf das Verborgene, zu Entdeckende"³⁾. Diese Differenz erweist sich als das didaktisch Produktive. Sie läßt das Erreichte überholbar werden und drängt auf die "Verbesserung" seiner Bezüge im Ganzen des universalen Verweisungszusammenhanges. Entsprechend bezeichnet sie Ballauff auch als die "produzierende Differenz". Sie verleiht dem Unterricht jene "Spannung", in der seine Kathegesen erst "provokativ" werden können.

Die "kathegetische Provokation" stellt nun eine Struktur dar, die sich nicht auf eine bestimmte Unterrichtsstufe beschränkt, sondern in allen Phasen des Unterrichtsverlaufes "möglich und notwendig" ist, sofern sie einen Sachanspruch vertreten. Sie orientiert sich weder am "Bedürfnis" des Schülers noch bedient sie sich sachfremder "Mittel", sondern ruft den Schüler "durch die Sache selbst" ins Denken⁴⁾. Mit J. Muth unterscheidet Ballauff vier Weisen, in denen die "kathegetische Provokation" in Erscheinung tritt. Sie zeigt sich einmal in der "Aufhebung des bis dahin Selbstverständlichen oder einfach Hingenommenen"⁵⁾. Solche Selbstverständlichkeiten stellen

1) Vgl. Muth, J., Von acht bis eins. Situationen aus dem Schulalltag und ihre didaktische Dimension, Essen 1967

2) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 98

3) Ders., ebd., S. 96

4) Muth, J., Von acht bis eins, S. 72, zitiert bei Ballauff, Skeptische Didaktik, S. 99

5) Ballauff, Th., ebd., S. 100

sich mit dem durchlaufenen Gedankengang selbst ein. Ihre "Aufhebung" kann geplant durch den "Aufweis des Gegensatzes" erfolgen aber auch "unvorhersehbar" ohne ein direktes Tätigwerden des Lehrers geschehen, in dem die Sache irgendwann im Unterrichtsvollzug dem Schüler fragwürdig wird. Dieser situative Eintritt verlangt dann in besonderer Weise ein "situationssicheres" Handeln des Lehrers¹⁾. Eine zweite Möglichkeit der Provokation stellt die "Pädagogik des Irrwegs" dar. Der Schüler wird hier "bewußt auf einen Irrweg gebracht oder auf einem Irrweg gehalten". Erkennt er ihn selbst als solchen, so findet er in dieser Erkenntnis "geläutert auf den richtigen Weg"; eine "Offenheit für den richtigen Weg" bahnt sich an²⁾. Diese "Offenheit" ist in ähnlicher Weise auch durch eine provozierte "Antizipation" der Schüler zu erreichen. Der Lehrer entwickelt dabei einen Gedankengang bis zu einem "bestimmten Punkt", an dem er dann einhält, "um den möglichen Fortgang frei vermuten zu lassen". Damit wird bei den Schülern ein "Vorverständnis" aufgebaut, von dem aus sie "in eigener Bemühung suchen und kombinieren können"³⁾. Eine weitere Möglichkeit der "kathetischen Provokation" liegt schließlich noch darin, daß der Lehrer das "Überraschende", das zum Denken Anregende einer Sache nicht mehr "kleinschrittig methodisch" entwickelt, sondern "mit einem großen Schritt, einem Sprung gewissermaßen"⁴⁾ unmittelbar herausstellt und zur Geltung kommen läßt.

1) Muth, J., Von acht bis eins, S. 73f, zitiert bei Ballauff, ebd., S. 100, 101

2) Ders., a.a.O., S. 75, zitiert bei Ballauff, ebd., S. 101

3) Ders., a.a.O., S. 76, zitiert bei Ballauff, ebd., S. 101

4) Ders., a.a.O., S. 77, zitiert bei Ballauff, ebd., S. 101

5. Die Unterrichtsfächer

Unterricht wurde durch seine Durchdachtheit, seine methodische und inhaltliche Geplantheit charakterisiert. So gewinnt er seine Vollzugsgestalt in den "Kathegesen", die inhaltliche Bestimmung aber in seinen sachlich-mitmenschlichen Bereichen, den "Unterrichtsfächern". Ballauff definiert sie als jene Bereiche, "die der Jugendliche als Denker, als Sprecher und Werktätiger durchlaufen haben muß, um der Wahrheit in ihrer Geschichtlichkeit anzugehören"¹⁾. Damit ist ihre Herleitung an das umfassende Verhältnis der "Menschlichkeit" gebunden, an den Verweisungszusammenhang von Sein, Seiendem und Dasein. Menschwerdung geschieht in der Freigabe des Seienden auf das ihm Wesentliche; im "Sein-lassen" gelangen Seiendes und der Mensch in ihr Sein, das Seiende in seine geschichtliche Offenbarkeit, der Mensch in die Selbstlosigkeit "reinen Daseins". So ist der Unterricht immer an das Seiende verwiesen, auf erfüllte Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit. Er wird zur Einweisung in die geschichtliche Erschlossenheit des Ganzen. An diesem Punkt nun sieht sich Ballauff zu konkreteren Aussagen veranlaßt und greift auf den Begriff der "Kultur" bzw. der "Überlieferung" zurück²⁾. Geschichtliche Erschlossenheit besagt dann "Kultur" als "Werkgesamtheit"³⁾, als das Ganze des "Ins-Werk-Gesetzten"⁴⁾. Unterricht zielt auf "Enkulturation". Er führt zur "Übernahme der überlieferten Werkgesamtheit" und vollzieht sich folglich als "Überlieferung" des geschichtlich Erreichten "gemäß der ihm innewohnenden Zukunft"⁵⁾. Nur in diesem Zusammenhang kann der Heranwachsende ins Denken hervorgerufen werden, d.h. an seinem "geschichtlichen Ort" das ihm zugesprochene Seiende "in der heute angemessenen Weise offenkundig und aussagbar werden lassen"⁶⁾.

1) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 104

2) Dieser Rückgriff wird sprachlich jeweils in der Formulierung "mit anderen Worten" vorgenommen: "Mit anderen Worten, es bedarf der Einführung in die 'Kultur': der 'Enkulturation'" (ders., ebd., S. 105); oder: "Mit anderen Worten, er (Unterricht - der Verfasser) geht von der Überlieferung aus" (ders., ebd., S. 47)

3) Ders., ebd., S. 107

4) Ders., ebd., S. 105

5) Ders., ebd., S. 48

6) Ders., ebd., S. 105

"Überlieferung" geschieht nun für Ballauff als "Wiederholung", und zwar in der dreifachen Bedeutung von "Wiederkehr", "Wieder-Holung" und "Überholung"¹⁾. Diese Dreigliederung läßt ohne Schwierigkeiten jene fundamentalen "Noesen" des Denkens, das "Nachdenken", "Durchdenken" und "Erdenken" erkennen und erbringt in dieser Verknüpfung folgenden Strukturzusammenhang: Überlieferung richtet sich auf das Seiende in seiner geschichtlichen Werk-gestalt, greift also nachdenkend bereits Gedachtes auf und läßt es in seiner geschichtlich eingetretenen Offenbarkeit "wiederkehren". Damit wird das Werk erneut vergegenwärtigt. Es wird "wieder geholt" aus "Abwesenheit und Vergangenheit", in seinen erreichten Maßen und Grenzen überschaut, d.h. durchdacht und auf es selbst hin freigegeben. Darin aber überschreitet diese "wiederholende Freistellung" zugleich das Werk in seiner "bisherigen Offenbarkeit" und eröffnet es in seinem "Seinkönnen", in der "ihm innewohnenden Zukunft". Dieser erschließende Aspekt des Denkens betrifft die "Noese" des "Erdenkens". "Wiederkehr" und "Wieder-Holung" vollenden sich hier zur "Überholung". In solcher Überlieferung bleibt "bloße Wiederkehr" ausgeschlossen. Sie würde Geschichtlichkeit aufheben und verhindern, daß sich Seiendes in der "heute angemessenen Weise" zusprechen kann.

Fragen wir nun, wie in diesem Begründungszusammenhang die Seinsbereiche bzw. "Kulturbereiche" ihre unterrichtliche Gestalt erhalten, so stoßen wir auf einige bemerkenswerte Schwächen in der Ausführung dieser Thematik, die letzten Endes den vorliegenden Denkansatz selbst betreffen. Auch für Ballauff ist es zunächst klar, daß der Kanon der Unterrichtsgebiete nicht alle Seinsbereiche erfaßt. Daher unterscheidet er zwischen "unumgänglichen Bereichen, die auf dem Gang der Erziehung durchwandert sein müssen" und solchen Bereichen, "die durchwandert sein können"²⁾. Mit dieser Differenzierung verengt sich die Frage nach der unterrichtlichen Gestalt der "Kulturbereiche" zu der Frage nach "Auswahl und Akzentuierung der Unterrichtsgebiete und -gegenstände"³⁾. Nun führt Ballauff diese Thematik unterschiedlich

1) Ders., Skeptische Didaktik, S. 107

2) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 111

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 111

aus; ein Vergleich der Aussagen seiner "Systematischen Pädagogik" von 1962 mit den entsprechenden Aussagen der "Skeptischen Didaktik" von 1970 läßt einen deutlichen Wandel erkennen. So laufen seine Ausführungen von 1962 im wesentlichen auf eine Bestätigung und Begründung des geschichtlich gewachsenen Fächerkanons hinaus. Die Erörterung bewegt sich hier in kulturpädagogischen Kategorien. Er greift auf "Gesichtspunkte" zurück, die er weitgehend der Konzeption K.F. Sturms entnimmt und überträgt¹⁾. Es handelt sich um "Kriterien", deren inhaltliche Konsequenz das jeweils kulturell Bedeutsame unterrichtlich transponiert, also den kulturellen Horizont selbst als geschichtlich sanktioniert voraussetzt und affirmiert. Damit zählt diese Blickrichtung den bestehenden Fächerkanon zu dem "heute wesentlich Gewordenen" und versteht ihn als "die sinnvolle Konsequenz einer von lang her währenden Geschichte"²⁾. Demgegenüber nimmt Ballauff in seinen Ausführungen von 1970 eine distanzierte, kritische Haltung ein. Der geschichtlich gewordene Kanon der Fächer ist ihm nun "Ausdruck einer sich selbst ausgelieferten Tradition, die weithin aus überkommenen Rangordnungen und entsprechender Irestigesicherung festgehalten wird"³⁾. Vieles was vordem wesentlich und unentbehrlich

1) Sturm, K.F., Allgemeine Erziehungswissenschaft, Osterwieck am Harz 1927 (Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft, Bd. 2). Ballauff führt hier an: Die Kriterien der "Adäquation" (Systematische Pädagogik 1962, S. 116 f - Prinzip der "Kindesgemäßheit" bei Sturm, a.a.O., S. 185 f), der "kulturellen Wichtigkeit" und der "Tradition" (ebd., S. 117 f, 120 - Prinzip der "Werterfüllung" und "Kulturgemäßheit" bei Sturm, a.a.O., S. 185 f), der "Autarkie" (ebd., S. 121 f - berührt den Gedanken der "Autonomie" bei Sturm, a.a.O., S. 184), der "Utilität" (ebd., S. 123 f - Prinzip der "Nützlichkeit" bei Sturm, a.a.O., S. 218), der "Logizität" (ebd., S. 124 f - berührt das Prinzip der "logischen Lückenlosigkeit" bei Sturm, a.a.O., S. 217 f), der "Nationalität" im Gedanken der "Heimatkunde" und der "volkstümlichen Bildung" (ebd., S. 125 f - Prinzip der "Heimat- und Volkstümlichkeit" bei Sturm, a.a.O., S. 217), der "Universalität" und "Totalität" (ebd., S. 128 - Prinzip der "Ganzheit" bei Sturm, a.a. O., S. 219). Darüber hinaus nennt Ballauff das Kriterium der "Prospektivität" (Auswahl im Sinne eines "maßgebenden Bildungsideals" bzw. des "in Wahrheit Zeitgemäßen", ebd., S. 120 f) und der "Medialität" (Auswahl der "Bildungsgüter" nach ihrer Bedeutung für jene "Kehre" vom "Aneignen" zum "Seinlassen", für die "Überführung der Persönlichkeit in die Menschlichkeit", ebd., S. 126 f)

2) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1962, S. 119

3) Ders., Skeptische Didaktik, S. 109

war, wird jetzt eingeschränkt¹⁾, verworfen²⁾ oder überhaupt nicht mehr erwähnt³⁾. Ballauff gewinnt auch diese neue Position nicht aus seinem eigenen Ansatz, sondern folgt hier dem bekannten Gedankengang von S. B. Robinsohn⁴⁾. Damit schließt er sich aber an eine "Theorie der Lehrplanentscheidungen" an, die sich selbst als Kritik und Überwindung "hermeneutischer Sinnfindung" versteht⁵⁾ und von daher mit seinem eigenen Ansatz unvereinbar bleibt. Spätestens hier stellt sich daher die Frage nach der Ergiebigkeit des vorgetragenen Denkansatzes, zeigt sich doch wiederum, daß Ballauff praxisgerichtete Aussagen nicht in eigener Systematik zu lösen vermag, sondern sich an andere Konzeptionen verwiesen sieht. Im Grunde wird die Schwierigkeit dieses Entwurfs überall dort sichtbar, wo der von Aktivität und Entscheidung getragene Bereich des "Vollzugs" aus dem Gedanken der Unverfügbarkeit der Bildung und ihres "schicksalhaften" Zuteilwerdens interpretiert werden muß. Vor allem die Ausschließlichkeit, mit der dieser Gedanke zum alleinigen Fundament erhoben wird, bewirkt eine Verengung, die zwar das Wesentliche des Bildungsgeschehens eindringlich herausstellt, aber den gesamten Bereich des Pädagogischen nicht mehr überzeugend zu erhellen vermag. Hier wird dann der Rückgriff auf andere, auch systemfremde Konzeptionen notwendig, die unbeschadet ihrer unterschiedlichen Herkunft aufgegriffen werden und gerade darin auf eine gewisse Indifferenz und Unverbindlichkeit dieses Ansatzes hindeuten.

1) Z.B.: Das "Klassische" - vorher das "unumgängliche" Fundament, das unsere Zukunft "in sich trägt" und als "das Bevorstehende auf uns zukommt" (Systematische Pädagogik 1962, S. 119) - wird nun auf seine historische "Beispiel"-Funktion zurückgenommen (Skeptische Didaktik, S. 110)

2) Z.B.: Der Gedanke der "volkstümlichen Bildung" - vorher im Sinne einer "volkhafte Bildung" im "Kriterium der Nationalität" verankert (Systematische Pädagogik 1962, S. 125) - wird nun in seiner Gegenposition zur "wissenschaftlichen" Bildung gesehen und zurückgewiesen (Skeptische Didaktik, S. 110)

3) Z.B.: Die "Heimatkunde" - vorher das "zentrale" Grundschulfach mit "Vorrang" vor den anderen Gebieten (Systematische Pädagogik, 1962, S. 125) wird nicht mehr erwähnt.

4) Robinsohn, S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied und Berlin 1967

5) Vgl., ders., ebd., S. 23-30

ZWEITER TEIL

Erziehung und Unterricht im Denken Fritz Schulzes

Das Denken Fritz Schulzes ist seiner eigenen Terminologie folgend am treffendsten als "Syntagma" zu charakterisieren, dessen vielgestaltige Glieder durch "strukturbestimmende Konstanten" zu einer "lebendig-organischen Ganzheit" gefügt werden. Diese gestaltenden "Konstanten" lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Einmal in solche, die sein Denken von Anfang an durchgängig und ohne Abstriche strukturieren und tragen, wie wert- und kulturphilosophische Denkformen im Anschluß an Max Scheler, insbesondere an Eduard Spranger, vor allem aber der für Schulze zentrale Gedanke der "Polarität", den er im Rückgang auf Rudolf Euckens "Kontrastprinzip" gewinnt und im Vergleich mit Schelling und Goethe zum alles durchwaltenden Seinsprinzip erhebt¹⁾. Die zweite Gruppe umfaßt jene "Konstanten", die zeitlich betrachtet unterschiedliche Stellenwerte im Denken Schulzes einnehmen, also die Entwicklung seines Denkens anzeigen und eine Gliederung in verschiedene Denkabschnitte ermöglichen.

Hier ist zunächst der Begriff des "Lebens" und mit ihm eine lebensphilosophische Begrifflichkeit zu nennen, die sich naht-

1) Vgl. S. 106 f. Dabei unterscheidet sich Schulzes "Prinzip der Polarität" durch die Universalität des Umfangs und die Totalität des Inhalts von den entsprechenden, jedoch enger angelegten Motiven der genannten Denker. So versteht Eucken seinen Gedanken der Entfaltung in konträren Gegensätzen, in "Kontrasten", zwar als ein auszeichnendes, aber doch nur als "ein" Prinzip des Lebendigen (Vgl. Schulze, F., *Bildung und Religion*, Gegenwartsphilosophische Grundlegung einer evangelischen Religionspädagogik, Langensalza 1930, S. 16, 17), Schellings naturphilosophisches "Polaritätsgesetz" beschränkt sich auf den Bereich der "Natur" und Goethes "Polaritätsidee" ist wesentlich als heuristisch-künstlerisches "Hilfsmittel gegenständlichen Denkens" zu sehen (ders., ebd. S. 75-79). Demgegenüber überschreitet Schulzes "Polaritätsprinzip" diese Einschränkungen. Als das alles tragende "metaphysische" Prinzip ist es weder eines neben möglichen anderen (Eucken), noch von bereichsspezifischer (Schelling) oder methodisch bezogener Gültigkeit (Goethe), sondern letztbegründendes "Urprinzip" schlechthin.

los mit dem polaritätsphilosophischen Ansatz verbindet. Sie kennzeichnet Schulzes ersten Denkabschnitt, in dem er sich um die religionsphilosophischen Voraussetzungen des evangelischen Religionsunterrichts bemüht¹⁾. Danach ist "Leben" durch drei wesentliche Merkmale, durch "Ganzheit", "Dynamik" und "Absolutheit" ausgezeichnet. Es besagt die aller Polarität zugrunde liegende "Ganzheit", die "lauter in sich selbst geschlossene und gegeneinander sich erhebende Pole zur Ausprägung bringt"²⁾. Diese "Ganzheit" steht nicht "vor" oder "über" ihren Polen, in die sie sich gliedert, sondern ist nur "in" und "durch" sie hindurch. Sie "manifestiert" sich in ihren Polen in jeweils "besonderer Tönung"; darin empfängt jeder Pol seine "charakteristische Eigenart", zugleich seinen Sinn und Zweck von der Ganzheit des Lebens her. Schulze faßt diesen Zusammenhang, der sich unmittelbar aus dem Prinzip der Polarität ergibt, als das "Prinzip der charaktermäßigen Differenzierung"³⁾. Je stärker das einzelne in seiner "Eigenprägung" hervortritt, desto vollkommener repräsentiert es das Ganze, desto kraftvoller spricht sich das "Leben" in ihm und durch es aus; denn die Ganzheit des Lebens ist "lebendig-organischer", nicht "mechanischer" Natur. Sie lebt nicht von der kollektiven Gleichheit, sondern von der "charakteristischen Eigenart" seiner Glieder. Die Entfaltung des "Lebensganzen" in der konträren Mannigfaltigkeit und Eigenart seiner Pole erweist zugleich die "Dynamik" des Lebens. Schulze versteht sie als ursprüngliche, nicht weiter ableitbare "Selbstbewegung" in einem gegenläufigen Prozeß der "Differenzierung" und der "Synthese". Das Leben differenziert sich in seine Pole, um im Wechsel von Spannung und Lösung, in der permanenten Einigung von Konträrem, in der ganzen Vielgestalt kleiner und

1) Vgl. ders., Bildung und Religion. Gegenwartsphilosophische Grundlegung einer evangelischen Religionspädagogik, Langensalza 1930 und: Erziehung und Evangelium. Theorie der Bildungshilfe vom evangelischen Standort aus, Langensalza 1932

2) Ders., Bildung und Religion, S. 43

3) Ders., ebd., S. 64, 108; Erziehung und Evangelium, S. 16, 36f, 113

kleinster "Synthesen" die eine große, kontinuierliche "Grundsynthese" der "Ganzheit" auszuprägen. Das "Wie" solcher Selbstentfaltung und Rückkehr zu sich selbst bleibt freilich "menschlichem Fassungsvermögen transzendent". Zwar vermögen wir die einzelnen Lebensäußerungen logisch zu verarbeiten, die polaren Spannungsgegensätze auszutragen und das Leben in seinem gegensätzlichen "Fürunssein" zu umschreiben. Die Verfassung des Lebens selbst, sein "Anundfürsichsein" jedoch bleibt uns verborgen. So redet Schulze denn vom "unbeschreiblichen, unergründbaren Mysterium, das wir 'Leben' nennen"¹⁾ und scheint sich damit auf einer Aussageebene mit Dilthey zu bewegen, wenn dieser vom "unergründlichen Leben", vom "Rätsel des Lebens"²⁾ spricht und seinen bekannten Grundsatz aufstellt, daß hinter das Leben nicht zurückgegangen werden könne³⁾. Doch bleibt Schulze nicht bei dessen Diesseitigkeit und Relativismus stehen, sondern folgt hier den darüber hinausführenden Denkversuchen Georg Simmels, Rudolf Euckens, vor allem aber Ernst Troeltschs religionsphilosophischem "Apriorismus". Er begreift das "Leben" nicht als bloßes Geschehen, bar aller substantiellen und zeitlosen Kategorien, sondern faßt es metaphysisch-theologisch. Darin erlangt es seine zeitlose "Absolutheit". Es wird "Begriff" und "Symbol" des "Ewigen", "Letzten" und "Unbedingten" in seiner metaphysisch impersonalen wie theologisch personalen Form.

In diesem umfassenden Horizont des durch "Ganzheit", "Dynamik" und "Absolutheit" ausgezeichneten Lebens fungiert das Ich als "Lebensträger", dessen "charakteristische Eigenart" selbst unter dem Gesetz der "Polarität" und der "charaktermäßigen Differenzierung" zu fassen ist. So gewinnt jedes Ich seine spezifische "Eigenprägung" dadurch, daß es sich nach einer "schöpfungsmäßig" festgelegten, "eingegebenen Gesetzmäßigkeit" entfaltet.

1) Ders., Bildung und Religion, S. 136

2) Vgl. Dilthey, Wilhelm, Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie, in: Gesammelte Schriften, Bd. VIII, Stuttgart, 1960², S. 80, 140, 143f

3) Ders., ebd., S. 180

Mit Goethe spricht Schulze von der "geprägten Form, die lebend sich entwickelt"¹⁾. Dieses Formgesetz erhebt das Ich zur "eigenzwecklich" organisierten "Persönlichkeit", deren "schöpfungsmäßig" angelegte "Autotelie" von der letzten "Gesamtzwecklichkeit", der "Pantelie" des Lebensganzen her zu verstehen ist. Die geforderte Korrespondenz zwischen menschlicher "Autotelie" und göttlicher "Pantelie" bezeichnet Schulze als "Zusammenzwecklichkeit", als "Syntelie". Sie ist nicht einfach gegeben, sondern wird zur notwendigen "Aufgabe" angesichts der "Heterotelie" der nach "Eigenprägung strebenden" und dem Gesetz der Polarität folgenden "natürlichen, zivilisatorischen und kulturellen Gegebenheiten"²⁾. "Syntelie" meint so die "durch Theotelie gesetzte" und allein "aus der Kraft des Ewigen" zu leistende Aufgabe des Ich, seine "Autotelie" gegen alle "fremdzwecklichen Regungen, Wollungen und Motive" zu entfalten. Damit ergibt sich jene abstrakte Formel, die Bildung als "Autotelie in der Syntelie mit der Pantelie"³⁾ definiert. Der Schwerpunkt dieser Bildungsformel liegt praktisch gesehen auf der "Autotelie". Sie ist der einzige Zugang zur "Pantelie", die nicht als fertiger, zu ergreifender Zusammenhang vorliegt, sondern dem Gesetz der "charaktermäßigen Differenzierung" entsprechend sich kund gibt. In der Entfaltung der Eigenprägung zur "größtmöglichen Vollkommenheit" erreicht das Ich das erforderliche "Höchstmaß an Wert und Würdigkeit für den Einbau ins Ganze"⁴⁾. In der Treue gegen sich selbst arbeitet das Ich das ihm aufgegebene Eigensein heraus und befindet sich darin im Einklang mit der göttlichen "Pantelie".

Die angesprochenen Denkformen erfahren nun in der Zeit des Nationalsozialismus eine völkisch-national geprägte Abwand-

1) Goethe, Urworte. Orphisch, Dämon; vgl. Schulze, F., Bildung und Religion, S. 49, 43; Erziehung und Evangelium, S. 247

2) Schulze, F., Erziehung und Evangelium, S. 159

3) Ders., Bildung und Religion, S. 71 f, 182, 187 f, 191; Erziehung und Evangelium, S. 21, 26, 53, 62, 69 f, 112, 119, 132, 159 f, 172, 234

4) Ders., Bildung und Religion, S. 65

lung. Schulze nähert sich in dieser Periode den Vorstellungen jener protestantischen Bewegung "Deutscher Christen", deren Mitglieder eine "Deutsche christliche Nationalkirche" erhofften. Der Gedanke des "Volkes" tritt jetzt als strukturbestimmende "Konstante" in den Vordergrund¹⁾. "Das Ereignis der nationalsozialistischen Revolution hat das ganze Dasein des deutschen Volkes ergriffen und ihm eine neue Wendung zu äußerer Kraft und zugleich zu innerer Vertiefung verliehen. Millionen deutscher Volksgenossen hat es erfaßt und herumgerissen"²⁾. Nach Zeiten des "Zerfalls und der Auflösung" wird nun dem "Untergang des Abendlandes" Einhalt geboten. Eine "neue Epoche der Weltgeschichte" scheint anzubrechen, deren "Mächtigkeit" und "ganzheitliche Prägung" ebenbürtig neben der des "Mittelalters" zu stehen kommt³⁾. Ursprung und Träger dieser "neuen Ganzheit" ist das "Volk". Es ist die "alles beherrschende Größe" innerhalb des erfahrungsmäßigen Daseins, das "Letzte der Innerweltlichkeit" überhaupt⁴⁾. "Volk" wird zur zentralen Bezugsgröße. Es stellt sich selbst als "Ganzheit" zweier nicht weiter ableitbarer Komponenten dar, als das "Produkt aus Rasse und Geschichte". Mit dem Rückgriff auf den Begriff der Rasse beschränkt sich Schulze keineswegs auf den biologischen Aspekt, sondern verbindet ihn mit progermanischen und nationalistischen Motiven. Er verfällt zwar keinem primitiven Antisemitismus, weiß sich aber doch in Übereinstimmung mit wesentlichen Grundzügen nationalsozialistischer "Rassenpolitik"⁵⁾. Volk wird so über den Gedanken der "Kulturgemeinschaft" hinausgehend zunächst als "Blutgemeinschaft" bestimmt; denn das, was Individuen zur Rasse zusammenschließt, "ist das Blut, und auf Grund der Stetigkeit des Blutes sind sie körperlich und seelisch

1) Vgl. Schulze, F., Volk und Gott. Ein Beitrag zur Frage deutsch-evangelischer Volkserziehung, Frankfurt am Main 1934; Dasein und Deutung. Grundlinien einer Daseinskunde des deutschen Volkes, Leipzig 1937

2) Ders., Volk und Gott, Vorwort, Vgl. S. 24

3) Ders., ebd., S. 1f, 10; Dasein und Deutung, S. 3f

4) Ders., Volk und Gott, S. 32, 22

5) Ders., ebd., S. 55

verwandt". Rasse meint daher "eine Menschengruppe, die auf Grund einer gewissen Konstanz des Blutes bei allen ihren Vertretern dieselben oder ähnlichen vererbbaaren körperlichen und seelischen Merkmale an den Tag bringt"¹⁾. Schulze entfaltet diesen im "Geheimnis" des Blutes gegründeten Rassengedanken in einer Weise, die zwei unterschiedliche Motive miteinander vermischt: Einmal das mystisch verbrämte Postulat der "Rassenreinheit", das notwendig aus der für Rasse konstitutiven "Stetigkeit" und "Konstanz des Blutes" resultiert, zum andern die chauvinistische Vorstellung "hochwertiger" und "minderwertiger" Rassen. Beide Motive verquicken sich im Begriff des "Volkes". Volk besteht nicht aus einer Rasse, sondern aus einer "Rassenmischung", und es hat "die Pflicht und Schuldigkeit, sich nicht nur den Charakter seiner Rassenmischung zu erhalten, sondern dauernd auf seine Verbesserung bedacht zu sein". Was hier im Sinne biologischer "Rassenreinheit" grundsätzlich noch jedem Volk zugestanden wird, verbindet sich im Falle des "deutschen Volkes" mit der Vorstellung der "Hochrassigkeit"²⁾. Jetzt entscheidet sich die "Qualität" eines Volkes nicht nur an der "Reinheit", sondern darüber hinaus an der "Hochwertigkeit" und "Minderwertigkeit" der beteiligten Rassen³⁾. Daraus erwächst denn auch "die unbedingte Forderung, die deutsche Rassenmischung von Rassen anderer Rassenkreise freizuhalten". Sie würden das "Deutschrassige" als ein spezifisches Mischungsverhältnis "mit nordisch-fälischem Einschlag"⁴⁾ nicht nur "stören", sondern "verschlechtern" und "in Frage stellen", deutsche Eigenart "überfremden", "verwässern" und "schwächen"⁵⁾. Eine "Rassegeseztgebung" mit "Abwehrmaßnahmen und positiven Aufbauplänen" hat folglich dafür Sorge zu tragen, das "Deutschrassige" zu "erhalten" und langfristig zu "verbessern", den "rasseerhaltenden Instinkt zu

1) Ders., Dasein und Deutung, S. 70

2) Ders., Volk und Gott, S. 55

3) Ders., ebd., S. 27; Dasein und Deutung, S. 71

4) Ders., Volk und Gott, S. 31; Dasein und Deutung, S. 70

5) Ders., Dasein und Deutung, S. 71, 81

kräftigen und die getroffenen Schutzmaßnahmen¹⁾ nach und nach durch selbstverständliche Lebensfunktionen abzulösen²⁾.

Nun ist das Volk "Produkt aus Rasse und Geschichte". Mit dem "geschichtlichen" Aspekt bringt Schulze seine religionsphilosophisch-theologischen Vorstellungen in den Begriff "Volk" ein. Geschichte wird - um nicht bei einer "Scheinlösung", der Annahme des "Zufalls" stehen zu bleiben - zur "Heilsgeschichte", zum Handeln Gottes am deutschen Volk. Unter diesem Gesichtspunkt ist "Rasse und Rassenmischung nicht aus sich selbst und um ihrer selbst willen da, sondern aus Gott und durch Gott und zu Gott"³⁾. Rassenentstehung und Rassenmischung sind "schöpfungsmäßige Akte". Gott ruft die Rassen in ihrer Eigenart ins Dasein und kettet sie zum Volk zusammen. Das erfahrbare Geschehen solcher "Volkswerdung" vollzieht sich für die deutschen Stämme in der Auseinandersetzung ihrer Eigenart mit zwei Mächtigkeiten, die sich als indirekte und direkte Formen "heilsgeschichtlicher" Führung erweisen: in der Auseinandersetzung mit den prägenden Faktoren "Landschaft", "Klima" und "Geistesleben"⁴⁾, vor allem aber in der Begegnung mit dem Christentum⁵⁾. Mit dieser Begegnung "war das Thema der Geschichte des deutschen Volkes gegeben", und selbst die Zeit vor diesem Zusammentreffen gliedert sich im Sinne einer Vorbereitung dieses Ereignisses in den "heilsgeschichtlichen Zusammenhang" ein⁶⁾. Die deutschen Stämme stießen auf ein "jüdisch-griechisch-römisch" geprägtes Christentum, das ihnen als "fremde Größe" aufgezwungen wurde. Das Befremdliche lag dabei weniger in der "griechisch-römischen Art", in der ihnen immerhin noch "ein ihrer Rassenmischung verwandtes Volkstum" begegnete; es lag vielmehr an den "jüdischen Voraussetzungen der neu-

1) Schulze scheint sich hier auf die zwei Jahre zuvor erlassenen "Nürnberger Rassegesetze" ("Reichsbürgergesetz" und "Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre") vom 15.9.1935 und auf das "Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit des deutschen Volkes" vom 18. 10. 1935 zu beziehen.

2) Ders., Dasein und Deutung, S. 71

3) Ders., ebd., S. 72

4) Vgl. ders., Volk und Gott, S. 28f, Dasein und Deutung, S. 73,74

5) Ders., Volk und Gott, S. 30f

6) Ders., Dasein und Deutung, S. 48

testamentlichen Offenbarung", denen sie "völlig fremd" gegenüberstanden. Damit beginnt die "Geschichte des deutschen Volkes" mit der "zwangsweisen Vereinigung" von "germanisch-deutscher Geisteshaltung" mit einem "orientalisch-griechisch-römisch geformten Christentum". Sie führte zu einem Prozeß der Auseinandersetzung zwischen "Deutschtum" und "Christentum", in dessen Verlauf die "verwandten Seiten" beider Größen "immer mehr hervortraten und fremdartige, ... störende Momente zurückgedrängt wurden"¹⁾. Das "deutsche Volk" erarbeitete sich "sein" Christentum, die deutschgeprägte Form des Christentums²⁾; zugleich wirkte diese Auseinandersetzung auf seine Eigenart zu-

1) Ders., Volk und Gott, S. 31

2) Der Weg verläuft hier vom "Heliand" über die "deutschen Mystiker" hin zum "deutschen Propheten Martin Luther", dessen Wesen und dessen Großtat der Bibelübersetzung für Schulze den historischen Beweisgrund dafür liefern, daß allein im "evangelisch lutherischen Christentum ... die Form reiner Vereinigung von Christentum und Deutschtum" (Ebd., S. 31) gesehen werden muß. Luther wird - ganz im Sinne des "Erzdeutschen", als der er vom Nationalsozialismus anfänglich gegen den Katholizismus ausgespielt wurde - zum Exponenten "edelsten und rassereinsten deutschen Blutes", "feinsten und tiefsten, heroischen und kämpferischen deutschen Wesens (Dasein und Deutung, S. 81). Er brachte dem Deutschen Volke erst eigentlich das Wort Gottes, seine "Eindeutschung", das "deutsche Verständnis", den "deutsch getönten Widerhall seiner Verkündigung ... , der sich von dem der israelitischen, griechischen, römischen Haltung grundsätzlich unterscheidet" (Volk und Gott, S. 56). Das spezifisch deutsche Schriftverständnis betont Christus wesentlich als "Held", "Kämpfer" und Inbegriff der "Mannestreue" (Dasein und Deutung, S. 56), ja es setzt sogar eigene Maßstäbe der Auswahl und der Interpretation: "Diejenigen Stellen des Neuen und vor allem des Alten Testaments, die die Höhenlage und die Absicht der Worte und Taten Jesu nicht erreichen, scheiden aus Gottes Offenbarung für uns aus. Sie sind nicht Gottes Wort an uns" (Volk und Gott, S. 51). In der Konsequenz dieser historisch-völkischen Stilisierung stellt sich das Luthertum als die "reinste Vereinigung von Christentum und Deutschtum" dar und gewinnt darin eine "volksmissionarische" Sendung. Es wird zum Fundament des "deutschen Christentums" und der erhofften "einen deutschen Kirche", die Schulze "als Kirche aller Deutschen" im Sinne einer alle Bekenntnisse umfassenden deutschen Nationalkirche versteht (Dasein und Deutung, S. 61, 62, 19). Zwar bestreitet Schulze in diesem Zusammenhang nicht, daß "Rom ... auf seine Weise auch deutsche Volksgenossen zu ihrem Christus zu führen" vermag; doch gibt es dafür noch "eine echtere, schlichtere und zugleich deutschere Art" (Ebd., S. 61), eben die des deutschen Luthertums und der darauf aufbauenden "deutschen Kirche". Sie ist "die Weise typisch deutscher Haltung ... , die einer bestimmten Rassenmischung mit nordisch-fälischem Einschlag entspricht". Nicht zuletzt findet sich Schulze in dieser Überzeugung durch die "merkwürdige", wenn auch nicht "beweiskräftige" Tatsache bestätigt, daß "im Norden Europas der römische Katholizismus bei weitem nicht derartig die Menschen zu ergreifen vermag, wie südlich der Mainlinie" (Volk und Gott, S. 31)

rück, es gestaltete sich selbst. Es stellt sich damit zusammenfassend als "werdende Ganzheit" dar, die sich aus einer "Rassenmischung mit nordisch-fälischem Einschlag" heraus unter dem Einfluß der profanen Faktoren "Landschaft", "Klima" und "Geistesleben", vor allem aber in der Auseinandersetzung mit dem Christentum entwickelte.

Dank seiner "rassischen" und "geschichtlichen" Entwicklung eignet nun dem deutschen Volk eine spezifische "Grundbestimmtheit" des Wesens. Sie besteht für Schulze in einer einzigartigen "Tiefe des Gemütes", die das deutsche Volk "vor allen anderen Völkern" auszeichnet¹⁾. Diese schicksalhafte "Grundbefindlichkeit" ist als ein "letztes So- und Nichtanderskönnen" zu verstehen, das vorgängig jede Regung des deutschen Menschen bestimmt, sich in der "Art seines Daseins" äußert und ihm seine "volkhafte Prägung" verleiht. Sie wird als die "deutsche Art" zum Charakteristikum aller Lebensbereiche. "Die gesamte deutsche Kultur, das geschlossene, einheitliche Reich der Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und des Kultus, ist volkhafter Art. Es zeichnet sich dadurch aus, daß es eine Schöpfung tiefsten deutschen Gemütes ist"²⁾.

So spricht Schulze von der "deutschen Art des Forschens"³⁾, mit der "Blut, Rasse, Volksseele ... machtvoll in die Wissenschaft einbrechen". Sie ist im Gegensatz zu den Einstellungen anderer Rassenkreise ausschließlich "an die Wahrheitsfrage" gebunden. Sie konstituiert den "deutschen Wissenschaftsbegriff", der "echte deutsche Gründlichkeit mit einem Wissenschaft und Sittlichkeit eng verbindenden Wahrhaftigkeitsfanatismus" vereint⁴⁾. Neben die "deutsche Wissenschaft" tritt die "deutsche Kunst"⁵⁾. In ihrer "gefühlstarken Klang- und Bildsymbolik" erfährt deutsche Eigenart ihre "tiefste und entsprechendste Darstellung", und es ist daher nur folgerichtig, wenn "der Nationalsozialismus einen so großen Wert auf die Neugeburt einer bodenständigen deutschen Kunst legt". Ähnlich ist der Bereich des Sittlichen durch eine "typisch deutsche Sittlichkeit"⁶⁾ festgelegt. Sie gründet im Begriff der "Pflicht" und hebt sich darin grundlegend von den Auffassungen "westischer", "östlicher" und "orientalischer" Völker ab. Gleich Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit unterliegt schließlich auch der Raum des Kultischen dem Gesetz deutscher Art. "Deutsches Christentum" wird hier zum Fundament des "von Gott in Glaubenssatz, Liebestätigkeit und Feier" ergriffenen deutschen Volkes.

1) Ders., Volk und Gott, S. 51, 41; Dasein und Deutung, S. 48

2) Ders., Dasein und Deutung, S. 79

3) Ders., Volk und Gott, S. 20

4) Ders., Dasein und Deutung, S. 77

5) Ders., ebd., S. 78; Volk und Gott, S. 19

6) Ders., Volk und Gott, S. 20; Dasein und Deutung, S. 78

Jede Lebensäußerung ist demnach "völkisch" bedingt. Die "umfassende Größe des Volkes" beherrscht alle Lebensbereiche. Sie wird zur schicksalhaften "Prägungsgrundlage" jedes einzelnen Volksgenossen. Das "Volk" ist die "Ganzheit", der einzelne "Volksgenosse" ihr "Teil", der "Existenz, Zweck, Sinn und Aufgabe" ausschließlich von ihr her erhält¹⁾. "In ihm denkt und fühlt die Ganzheit, ohne die er nicht wäre, was er ist". In ihm "stößt" sie "zu einer noch nie dagewesenen und nie wiederkehrenden Prägungsform ins Dasein vor und gewinnt hier erfahrungsmäßige Wirklichkeitsgestalt". Je stärker der einzelne seine "Eigenprägung" ausbildet, desto vollkommener tritt in ihm die Ganzheit Volk "aus der Verhüllung in die Selbstoffenbarung seines Wesens", desto weniger bietet die Volksgemeinschaft "das Bild harmonischen Gleichklangs", sondern des polaren Gerichtetseins in Gegensatz und Auseinandersetzung, desto kraftvoller ist der Prozeß, in dem sich das Volk zur Einheit schließt, desto "wertreicher" wird das Volk selbst²⁾. So kehren hier auf der Ebene des "Volkes" die am Begriff des "Lebens" gewonnenen Strukturbestimmungen der "Ganzheit", der "Dynamik" und der "charaktervollen Differenzierung" wieder. Zugleich wandelt sich jene lebensphilosophische Bildungsformel der "Autotelie in der Syntelie mit der Pantelie" in den analogen nationalpädagogischen Zusammenhang der gegenseitigen Durchdringung von "Volksgenosse und Volk", in dem sich der einzelne nur im Rahmen des Volkes als dessen spezifische Ausprägung zum "Vollmenschen"³⁾ entfaltet, wie umgekehrt das Volk sich nur im und durch den "Volksgenossen" hindurch verwirklicht. Schulze spricht auch vom "Gesetz der pädagogischen Verzahnung"⁴⁾, wonach es in aller Bildung um ein "Sichhineinbilden des ganzen Volkes in den ganzen Menschen und des ganzen Menschen in das ganze Volk"⁵⁾ geht. Da beide Größen nicht in harmonischer Zuordnung

1) Ders., Dasein und Deutung, S. 79

2) Ders., ebd., S. 93, 125

3) Ders., Volk und Gott, S. 71

4) Ders., ebd., S. 57

5) Ders., ebd., S. 47

sondern im Verhältnis polarer Spannung zueinander stehen, eignet diesem Prozeß eine "Dynamik", die Schulze - seiner polari-
tätsphilosophischen Betrachtungsweise folgend - als "einen Teil
der großen Grund- und Ursprung des Lebens überhaupt"¹⁾ ver-
steht.

Die aufgezeigte Transposition der am Lebensbegriff gewonnenen
Strukturbestimmungen auf den Volksbegriff nimmt nun ein Merk-
mal davon aus: den Gedanken der "Absolutheit". Zwar bedeutet
Volk für Schulze die umfassendste Instanz des erfahrungsmäßi-
gen Daseins. Sie duldet schlechterdings keine Größe, die sich
ihrer Prägungsmächtigkeit entzieht. Er spricht hier von der
"Vollmacht" des Volkes über jeden Volksgenossen²⁾, die bis zur
Verfügungsgewalt über Leben und Tod reicht, bis zum Vollzug
der "Todesstrafe" um der "Existenz des Volkes" willen³⁾. Den-
noch bedeutet dies nicht die "Absolutheit des Volkes"⁴⁾, sondern
nur dessen immanente "Totalität". Volk ist das Letzte der Im-
manenz, nicht aber "das Letzte überhaupt". Es ruht selbst "auf
Transzendenz" auf⁵⁾. Immanenz und Transzendenz, Volk und Gott,

1) Ders., ebd., S. 50

2) Ders., Dasein und Deutung, S. 141

3) Ders., ebd., S. 92f

4) Ders., ebd., S. 138f; Volk und Gott, S. 32f

5) Schulze argumentiert diese Beziehung in drei Gedankengängen, de-
nen das nationalsozialistische "Führerprinzip", die "heilsgeschicht-
liche" Sicht des Volkes und der Gedanke der "Verantwortung" zugrun-
de liegen. Dem "Führerprinzip" nach kann man Volk nur begreifen, wenn
man es in seiner "lebendigen Verkörperung", in seinem "Führer" schaut.
Im "genialen", "gottgeschenkten" Führer "verdichtet" sich das Wesen
des Volkes (Dasein und Deutung, S. 85). Aus dieser Gesetzmäßigkeit her-
aus verbietet "die Wirklichkeit der Person und Lebensführung Adolf
Hitlers" eindeutig jede "Absolutsetzung und Vergötzung des Volkes";
denn "immer und immer wieder betont er die Verantwortung gegenüber
der Vorsehung. Er weiß sich in ihrem Willen geborgen und überläßt ihr
die letzte Linienführung des Daseins" (Volk und Gott, S. 38). Das
"Sendungsbewußtsein" des Führers verbürgt hier also des Volkes "Ver-
ankerung in der Jenseitigkeit" (Dasein und Deutung, S. 142; vgl. Volk
und Gott, S. 2). In einem zweiten Gedankengang wird das "Gottbezogen-
sein" des Volkes daraus abgeleitet, daß "das Volk nach Schöpfung und
Geschichte die Verwirklichung von Gottes Willen" ist. Der "Schöpfer-
wille" Gottes stellt das Volk in die "Schöpfungsordnung", in die
letzte Gründung alles Geschaffenen durch seinen Schöpfer (Volk und Gott,
S. 40f; Dasein und Deutung, S. 54f, 72f). Die dritte Argumentation ent-
wickelt Schulze aus dem Gedanken der "Verantwortung". Verantwortung
setzt immer eine Instanz voraus, vor der Verantwortung übernommen wird,
einen Träger, der sie übernimmt und einen Inhalt, für den sie übernom-
men wird. In diesem Sinne wird das Volk zur Instanz, vor der sich der
einzelne Volksgenosse für sein "persönliches Leben", für "Familie" und

beide gehören notwendig zusammen, doch jenes ist durch dieses erst gegründet. "Wenn wir daher Volk sagen, so ist es unmöglich, nicht zugleich auch ja zu sagen zur Quelle seiner Kraft und Stärke"¹⁾. An diesem Punkt nun erweist sich die "nationalpädagogische" Forderung als "religionspädagogische" Aufgabe und umgekehrt. "Erziehung zum Volk" besagt zugleich "Erziehung zu Gott. Denn wenn das Volk nach Schöpfung und Geschichte die Verwirklichung von Gottes Willen ist und die letzte Stütze seiner Existenz aus Gott nimmt, und wenn Gott andererseits das Ziel ist, zu dem hin alles wird, was sich entfaltet, dann heißt zu Gott erziehen, nach seiner Schöpfungsordnung zum Volk erziehen, und zum Volk führen, den Willen Gottes verwirklichen"²⁾. Die nationalpädagogische Fragestellung "Volksgenosse-Volk" und die religionspädagogische Thematik "Volk-Gott" schließen sich zur Einheit. Damit erfährt jene Bildungsformel des ersten Denkabschnittes nun im Medium des "Volkes" ihre durchaus adäquate Ausprägung. Das "Volk" erweist sich als die "Syntelie" menschlicher "Autotelie" und göttlicher "Pantelie". Es vereinigt sich mit beiden Größen - "der Volksgenosse und sein Volk", "das Volk und sein Gott" - und vermittelt darin beide aneinander.

Den beiden Denkabschnitten, die sich durch die zentralen Begriffe "Leben" und "Volk" ausweisen, folgt nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus eine dritte und letzte Periode, in der Schul-

"Beruf", kurz für jede "der Ganzheit des Volkes eingegliederte Größe" verantwortlich weiß. (Dasein und Deutung, S. 141) Er verantwortet diese Gegebenheiten "vor" dem Volk, das ihn "zur Rechenschaft aufruft" und "alle Verantwortlichkeit an sich zieht". Doch diese "Anhäufung" von Verantwortung in der Instanz des Volkes findet dort ihre Grenze, wo es um die Verantwortung für das Volk selbst geht. Instanz und Inhalt der Verantwortung dürfen nicht zusammenfallen; denn "der, dem man verantwortlich ist, muß immer größer sein, als der, für den man Verantwortung trägt" (Volk und Gott, S. 40). So vermag "das Volk ... Volksgenossen für alles zur Verantwortung zu ziehen, was geringer ist als es selbst, nicht aber für sich selbst". Verantwortung für das Volk ist daher nicht mehr vor dem Volk, sondern allein vor Gott als dem tragenden Grund aller Immanenz möglich.

1) Ders., Volk und Gott, S. 40

2) Ders., ebd., S. 45

ze nun "pädagogischen Boden"¹⁾ betritt. Die pädagogische Fragestellung tritt nicht mehr innerhalb eines religionsphilosophisch-religionspädagogischen bzw. religionspädagogisch-nationalpädagogischen Horizonts auf; das sie leitende Interesse ist jetzt "rein pädagogischer" Natur. Die Vermittlung pädagogischer "Antithesen" tritt in den Vordergrund, das Bemühen um eine Synthese zwischen materialer und formaler Bildung, zwischen dem "Stoffübermittlungsgrundsatz" der "Lernschule" und dem "Kraftbildungsprinzip" der "Arbeitsschule". Dieses Bemühen findet im Begriff der "Begegnung" das "Verbindung gewährende Moment"²⁾. Damit rückt der nach den beiden Weltkriegen zu einem anthropologischen Grundbegriff erhobene Gedanke der "Begegnung" in den Mittelpunkt des pädagogischen Denkens Fritz Schulzes. Er entfaltet ihn in einer "phänomenologischen Analyse", deren formale Anzeige er im wesentlichen "metaphysisch", in letzter Konsequenz dann auch "theologisch" interpretiert³⁾. Dabei wird das "metaphysische" Denken zum Fundament seiner erziehungsphilosophischen Konzeption. Er verarbeitet hier verschiedene Denkansätze in unterschiedlicher Stringenz. So weiß er sich dem existenzphilosophischen Ansatz Karl Jaspers, in erster Linie aber der Existentialphilosophie Martin Heideggers verpflichtet, dessen fundamentalontologische Fragestellung im zeitlichen Verlauf seines pädagogischen Denkens immer stärkeren Einfluß gewinnt. Dieser existenz- bzw. existentialphilosophische Ansatz verbindet sich mit jenen, das Denken Fritz Schulzes durchgängig bestimmenden "Kon-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, Entwurf einer Begegnungslehre, Nürnberg 1956, S. 5

2) Ders., ebd., S. 5, 227; ders., Begegnung und Unterricht. Ein Beitrag zu einer neuen Erziehungslehre, Nürnberg 1950, S. 5, 6; ders., Lernschule, Arbeitsschule, was nun? in: Schule und Leben, 2. Jg. 1950/51, S. 3) Daneben kennt Schulze auch eine "psychologische" Sichtweise, deren Bedeutung jedoch im Gesamtzusammenhang seiner Ausführungen hinter der seiner "metaphysischen" und auch "theologischen" Deutung zurückbleibt. Er sucht hier den "Vorgegebenheitscharakter" der Begegnung (Vgl. S. 104ff) einmal am Mutter-Kind-Verhältnis zu erweisen, indem er die hier walten- de "urtümliche Zusammengehörigkeit" als Ursprung eines Mutter und Kind umfassenden "Ganzheitsstrebens" aufzeigt (Der Mensch in der Begegnung, S. 17f). Zum anderen findet er diesen Sachverhalt der "Vorgegebenheit" der Begegnung im Rahmen der Tiefenpsychologie C.G. Jungs bestätigt. In "Urerlebnisformen", wie sie die "Archetypen" des "kollektiv Unbewußten" in jeder "individuellen Struktur" ausprägen, "begegnet jeder einzelne der Gattung Mensch. Diese Urweisen menschlicher Existenz aber sind je der Begegnung vorgegeben" (Ebd., S. 21).

stanten", mit wert- und kulturphilosophischen Denkformen im Anschluß an Max Scheler und Eduard Spranger, insbesondere aber mit seinem polaritätsphilosophischen Strukturkonzept. Auf diesem Hintergrund wird Begegnung als grundständiges "Existential" des Menschseins gesehen und zum Strukturgesetz des Daseins, ja des Seins¹⁾ erhoben. Damit stellt sich dann Erziehung als "Spezialfall der Begegnung" dar. Ihr Verhältnis zur Begegnung wird Thema unserer Untersuchung. Es führt zur Unterscheidung zwischen einer "funktionalen" und "intentionalen Erziehung", d.h. zwischen der "eigentlichen Erziehung" und dem "Unterricht".

I. Der Begriff der Begegnung und seine Entfaltung

Seinem existenz(ial)philosophischen Ansatz entsprechend versteht Schulze die menschliche "Existenz" nicht als bloßes Dasein im Sinne des Vorhandenseins, sondern als "lebendiges Dasein"²⁾, das er dadurch gekennzeichnet sieht, daß der Mensch "in Beziehungen steht" zu "drei Kreisen, in denen drinstehend wir da sind"³⁾: zum Kreis der "Personen", der "Sachen" und der "Situationen". Dieses dreifache "Inbeziehungstehen" des Menschen, als das sein "Leben" formal und von außen her zu beschreiben ist, meint so kein "statisches" Beziehungsgefüge im Sinne einer rational bestimmten "ordinatio rei ad rem", sondern vielmehr das reale, "dynamische auf einander Gerichtetsein"⁴⁾ von Mensch zu Mensch, Mensch und Sache, Mensch und Situation. Es erweist sich als Vollzugsgefüge. Die Dynamik seines Geschehens ruht jedoch nicht in ihm selbst, sondern in einer hinter ihm liegenden Wirkmächtigkeit. Das "Inbeziehungstehen" zeigt sich damit als Spielraum und Ausdrucksfeld einer ihm zugrundeliegenden Aktualpotenz, die sich "in" diesen Beziehungen und "durch sie hindurch" vollzieht und manifestiert. Diese "Vorgegebenheit" macht das Wesen der "Begegnung".

1) Vgl. S. 117

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 10

3) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 9

4) Ders., ebd., S. 9

nung" aus¹⁾. Schulze sucht sie zu ergründen, indem er ihre bestimmende Strukturgesetzmäßigkeit zunächst an den "personalen" Begegnungen - gleichsam als "Prototyp" der Begegnung überhaupt - erweist, um sie von da aus auf die beiden anderen Bereiche der Begegnung mit Sachen und Situationen zu übertragen und auch hier als "Prägungsgesetzmäßigkeit" aufzuweisen. Damit wird die gewonnene Begegnungsstruktur zum "Daseinsgesetz des Menschen überhaupt"²⁾, zur Voraussetzung seiner Existenz; Begegnung wird zum "Existential"³⁾ des menschlichen Daseins.

1. Der Vorgegebenheitscharakter der Begegnung

Einer "phänomenologischen Analyse" deutet sich zunächst Begegnung an als "unentrinnbarer Zwang zweier Größen in Richtung aufeinander zu und zueinander hin sich zu entfalten"⁴⁾. Dieser "Drang" der Begegnungspartner "aus der Vereinzelung heraus in die Vereinigung hinein" wird nun nicht anthropologisch, sondern "bewußt ontologisch" gesehen: "Wie kommt es, daß Mensch und Person, Mensch und Sache, Mensch und Situation die 'sanfte Notwendigkeit' des 'auf-einander-zu' erfahren?"⁵⁾ Schulze fragt also nicht "vom Menschen her", sondern "von dem tragenden Grunde her", auf dem die

1) Von ihr her stellt sich das "Inbeziehungstehen" als die Vollzugsweise der Begegnung dar. Begegnung "geschieht" immer nur in Beziehungen, in anderer Weise vermag sie sich nicht zu manifestieren. Das Verhältnis von Begegnung und Beziehung wird nun bei Schulze nicht ausdrücklich erörtert, obwohl es den eigentlichen Bezugsgrund für die grundsätzliche Unterscheidung der Erziehung in "funktionale" und "intentionale Erziehung", in die "eigentliche Erziehung" und in den "Unterricht" abgibt. Dieses für das pädagogische Denken Schulzes so wesentliche Verhältnis ergibt sich vielmehr erst im Rückschluß aus den implizit in seinen Ausführungen enthaltenen Angaben. Dabei wird sich zeigen, daß die Beziehungen als Vollzugsfeld der Begegnung zweifach, aktuell und potentiell gefaßt und unterschieden werden müssen.

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 10

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 38

4) Ders., ebd., S. 38; vgl. auch ders., Herausforderung des Seins - die Spur der abendländischen Geistesentwicklung im Menschen der Gegenwart, Nürnberg 1964 (Schriften aus dem Kreis der Besinnung, Bd. 11), S. 279

5) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 13; vgl. auch: Begegnung ontologisch betrachtet, in: Lebendige Schule, 12. Jg. 1957, S. 691f

Begegnungspartner sich gegenüberstehen und in "einer Begegnung zusammengespielt" werden. Allen personalen, sachlichen und situationalen Sichbegegnen vorausliegend wird damit ein "vorgegebenes Ganzes" erkannt, das weder nativistisch als "angeboren" noch transzendental als allgemeines und notwendiges "apriori" zu bestimmen ist; seine "Vorgegebenheit" besagt zunächst lediglich, daß es "vor denen da ist, denen es vorgegeben ist, und daß es unabhängig von ihrem Tun da ist"¹⁾. Es ist ein Unbedingtes, das den Begegnungspartnern schicksalhaft vorgegeben ist und ereignishaft in deren "Daseinsimmanenz" hereinbricht, um sie in ihrer "Substanz" zu ergreifen und in einem "gegenseitigen Geben und Nehmen"²⁾ zu sich emporzuläutern. Von ihm her nehmen die Begegnungspartner ihr "Aufeinanderzu und Zueinanderhin" entgegen und aus ihm heraus ordnen sie sich einander zu. In der ontologischen Gegründetheit der Begegnung, in ihrer "Vorgegebenheit" wird daher das insistierende Für-sich-sein der Sich-Begegnenden überwunden, die Partner der Subjekt-Objekt-Spaltung - wie sie durch den Bewußtseinsbegriff gesetzt wird - grundsätzlich enthoben und in die "urtümliche Zusammengehörigkeit"³⁾ entlassen, die "vor" aller Vereinzelung und Andersheit liegt.⁴⁾ Die Mächtigkeit, die in der Begegnung ergriffenen Partner zu einer alle Vereinzelung übersteigenden Ganzheit zusammenzuschließen, gewinnt nun das vorgegebene Ganze der Begegnung in einer doppelten, metaphysisch-theologischen Gegründetheit. Zunächst deutet Schulze das wirkmächtige Begegnungs Ganze metaphysisch als Manifestation des Seins, das sich in die Partner hinein entfaltet, um in ihnen zu sich selbst zurückzufinden. Das menschliche Leben wird damit auf eine schicksalhaft vorgegebene, d.h. vom Ganzen des Seinszusammenhangs her sinnvoll gefügte Vollzugsreihe reduziert, die sich jedoch einer existentiellen Begegnungserfahrung gegenüber als zu "harmonistisch" erweisen

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 93

2) Ders., ebd., S. 31

3) Ders., ebd., S. 18

4) Die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Relation wird hier freilich insofern nicht durchgehalten, als Schulze den seinsphilosophischen Ansatz nicht radikal genug aufgreift. Er verbleibt in einem Substanzdenken, das selbst keine "transzendente Reduktion" seiner vorstellend-objektivierenden Struktur mehr kennt, sondern Sein und Da-Sein (Mensch) als Substanz faßt und unproblematisch in idealistischen, axiologischen und auch schichtentheoretischen Vorstellungen weiterbestimmt. Damit bewegt sich Schulze in Denkkategorien, die ein strenges seinsphilosophisches Verständnis gerade jener bewußtseinsimmanenten "Metaphysik der Subjektivität" (Heidegger) zuordnet.

wird. Der "Tatsachenbefund" der Begegnung zeigt vielmehr ein Geschehen, das neben sinnvoller Gefügtheit auch sinnzerstörende "Dämonie" und sinnwidrige "Tragik" einschließt. So stellt sich das Begegnungsgeschehen dar in einem Zwiespalt von "Harmonie" und "Disharmonie", von "Eudämonie" und "Dämonie", dessen Überwindung eine Metaphysik der Begegnung überfordert und nach einer, dem ausgreifenden Denken des Menschen entzogenen, absoluten Gründung verlangt. Sie gewinnt Schulze schließlich in der theologischen Sinndeutung der Begegnung.

a) Die metaphysische Sicht der Begegnung

Das Sein als letzten metaphysisch aufzeigbaren Grund der Welt deutet Schulze als das letztthin umgreifende Ganze von dialektisch und zwar polar strukturierter Einheit. Er verbindet damit seinsphilosophische (Jaspers, Heidegger) und idealistische (Schelling, Goethe, Eucken) Gedankengänge, ohne jedoch zu einer überzeugenden Synthese zu gelangen. So wird das Sein zunächst als das "Umgreifende" (Jaspers) verstanden, das im Unterschied zum "Seienden" das Existieren der Dinge schlechthin meint, das bloße Gegenwärtigsein als das "Identische in der Mannigfaltigkeit des Seienden"¹⁾. Dieser Seinsbegriff übersteigt nun in seiner Transzendentalität alle möglichen Sonderbereiche und stellt das metaphysische Denken in die Offenheit eines größten Ganzen, das alles, selbst das "Nichts" umgreift. Es wird durch nichts anderes als nur durch sich selbst begrenzt und ist daher ohne "Kontur". Als "unkonturiertes Ganzes"²⁾ gliedert es sich jedoch in eine Fülle "konturierter Ganzheiten" auf, die in ihm zu einer "organischen" Einheit "zusammengespielt" sind. Jede dieser Ganzheiten empfängt ihren Sinn und ihre Bestimmung aus dem "Zusammenspiel" mit den anderen und damit vom Ganzen ihrer Beziehungen her. Je charakteristischer und eigengeprägter sich das Einzelne dieser organisch-geschlossenen Mannigfaltigkeit darstellt,

1) Schulze, F., "Existenzphilosophie". Zur Topographie von Heideggers Fundamentalontologie und Jaspers Transzendental-Philosophie, in: Evangelisch-Lutherische Kirchenzeitung, 3.Jg. 1949, S. 157; ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, Heidelberg 1958, S. 91
2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 51

desto "imponierender tut sich in ihm das Ganze kund". In dieser gegliederten Bezugseinheit des Seins werden demnach zwei "Grundstrebungen" sichtbar, das "Streben nach Vereinzelung und Aufgliederung" und der "Zug zum Zusammenhalt"¹⁾, der als henologisches, einheitsstiftendes Moment immer wirkmächtiger und stärker ist als die Tendenz zum individuellen Eigensein. Beide Grundstrebungen konstituieren das Sein als "Einheit in der Mannigfaltigkeit". Aus ihrer sich widerstrebenden und dennoch korrelativen Gerichtetheit erwächst jene Dynamik, die Schulze auch "Leben" nennt und nun als "Urspannung" des im Dasein anwesenden Seins faßt. So kehren hier die polaritätsphilosophischen Strukturmerkmale jenes lebensphilosophisch geprägten ersten Denkabschnittes wieder, die Bestimmungen der "Ganzheit", der "Dynamik" und der "charaktervollen Differenzierung", mit ihnen auch der Begriff des "Lebens". Das Prinzip der "Polarität" spannt die beiden Grundstrebungen des Seins nach Individuation und Einheit zusammen, indem es diese Bewegung in eine Fülle von "Polaritäten", von Ganzheiten polarer Struktur auflöst. In ihnen bricht das Sein ereignishaft in die "Daseinsimmanenz" der von ihm umgriffenen Partner ein und stellt sie in eine faktische Begegnung mit Personen, Sachen und Situationen. Als das "vorgegebene Ganze der Begegnung" entfaltet es sich in seine Begegnungspartner, um im "Ausgleich" dieser "Pole" wieder "zu sich selbst zurück zu streben"²⁾. Diese Rückkehr des Ganzen zu sich selbst zeigt sich dann phänomenologisch konstatierbar als jener "unentrinnbare Zwang zweier Größen, in Richtung aufeinander zu und zueinander hin sich zu entfalten". Metaphysisch gewendet versteht es Schulze als den "Drang" des den Partnern vorgegebenen "Begegnungsganzen", "seine Teile in ein übergeordnetes Drittes hinein zu erhöhen und in ihm aus der Teilheit zur Ganzheit als zu sich selbst"³⁾ zurückzufinden. Der "Ausgleich" des in seine Pole entfalteten Ganzen erfolgt dabei nicht so, daß die Begegnungspartner wie in einem "Kontinuum" ineinander übergehen.

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 52

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 39

3) Ders., ebd., S. 38

Vielmehr beharren sie "in ihrer Eigenart und sind doch zugleich durch ein Ganzes gehalten, in dem sie aufgehoben sind, d.h.: in ihrer Eigenart bestätigt und als Teile und Bestandteile eines Spannungsfeldes anerkannt"¹⁾. Dieser innere "Ausgleich" der Pole, in dem das Begegnungsganze seine Einheit zurückgewinnt, vollzieht sich in einem "gegenseitigen Geben und Nehmen", das beide Partner in ihrer "Substanz" ergreift. Es bringt in ihnen jene individuelle "Struktur" zur Ausprägung, die Schulze mit Goethe als "eingegebenes" Formgesetz der individuellen Persönlichkeitsentwicklung versteht²⁾. Sie beherrscht als "autotele" Invariante das "substantielle Werden" jenes einzelnen.

Die metaphysische Sicht der Begegnung als "Selbstentfaltung" des vorgegebenen Ganzen in polarer Entfaltung und Heimkehr im Ausgleich erfaßt menschliches Dasein unter der "Kategorie des Schicksals". Das bedeutet für Schulze, daß der Einzelne durch eine vom Ganzen kommende "Kausalität" bestimmt wird, gegen die er "von sich aus nichts mehr auszurichten vermag", der er sich "ergeben muß"³⁾. Die "Schicksalsführungen" des Menschen verlieren damit ihre "Zufälligkeit" und werden "vom Ganzen her gesehen zu planvollen Richtlinien" des zur Gegenwart drängenden Seins in seiner dynamischen "Urspannung". Doch wird in solcher Sicht der "Tatsachenbefund" der Begegnung nicht restlos erhellt. Für sich allein genommen bleibt diese metaphysische Deutung vielmehr "zu harmonistisch", als daß sie das ganze Geschehen der Begegnung angemessen erfassen könnte. Die existentielle Erfahrung der Begegnung erbringt, daß sich diese sowohl in Harmonie und Disharmonie, in sinnvoller Gefügtheit und sinnwidriger Tragik ereignet. Neben das schicksalhafte Eingefügtsein in das Ganze, in dem sich der Sinn des einzelnen konstituiert, tritt das "Dämonische" als die "den Sinn aufhebende Störung des organischen Zusammenhanges"⁴⁾. Harmonie und Dämonie, sinnvolles Sichfügen und sinnwidriges Durchbrechen des Gefügten, beide Momente umreißen als sich bedingende "Korrelata" das Ganze des Begegnungsge-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 30

2) Vgl. S. 92f

3) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 50

4) Ders., ebd., S. 51

schehens. In ihm durchdringen sich "Licht- und Nachtseite" des menschlichen Daseins zu einem "rational nicht entwirrbaren Gemisch von Fügung und Freiheit"¹⁾, dessen Deutung für Schulze die Grenzen einer Metaphysik der Begegnung überschreitet. Nicht mehr das ins Letzte ausgreifende metaphysische Denken vermag über diesen Zwiespalt einer existentiellen Begegnungserfahrung hinauszuführen, sondern nur das sich selbst begrenzende Denken, das sein Ausgreifen auf das "Minimum des Hörens" reduziert. In gläubiger Erwartung, daß das Verborgene sich entberge, gibt sich der Mensch hin an einen letzten, "das Sein durchwaltenden Gesamtwillen"²⁾ und überläßt sich seiner "Offenbarung" als einem "Geschehen jenseits des menschlichen Willens"³⁾.

b) Die theologische Sicht der Begegnung

In der "religiösen Bindung" an einen "das Sein durchwaltenden Gesamtwillen" und dessen "Offenbarung" eröffnet sich nun dem Menschen die eine "letzte Chance, ... die Unbegreiflichkeiten, die eine Metaphysik der Begegnung noch offenlassen mußte, ins Positive zu wenden"⁴⁾. An Stelle des Seins als letztem metaphysischen Grund tut sich eine "personhaft sich enthüllende Größe" tragend und sinnstiftend kund, von der her das Ganze der Begegnung abschließend eine zweifache Sinnsteigerung erfährt. Zunächst wird Begegnung vom Medium des sich vollziehenden Seins zum "Mittel" des seinen "Heilsplan" vollziehenden Gottes erhoben; Mensch und Sein werden in ihrer "Geschöpflichkeit" der absoluten Freiheit Gottes unterstellt, indem der Mensch den göttlichen Willen als das Ziel seiner schöpfungsmäßigen Bestimmung und als das "Sein-sollen" alles Geschaffenen anerkennt. Dabei weiß er sich keinem "Quietismus" ausgeliefert, sondern hat in seiner "relativen Freiheit" der Entscheidung teil an der "absoluten Freiheit" Gottes. So ist "Gott alles in allem ... mit der einzigen Beschränkung, die sich Gott selbst auferlegt hat und die darin besteht, daß dem

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 53

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 39

3) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 55

4) Ders., ebd., S. 58

Menschen in einem rational nicht bestimmbar Ausmaß Willensfreiheit gelassen ist"¹⁾. Diesen Raum der "Entscheidungsfreiheit" hat Gott dem Menschen innerhalb der allumfassenden "Kausalität seines göttlichen Planens und Wirkens" ausgespart, allerdings unter dem entscheidenden Vorbehalt, "seinen eigenen Willen und die Entscheidungen menschlicher Freiheit zum Ganzen eines sinnvollen Gefüges zusammenzuspielen"²⁾. Der Mensch vermag daher das Gefüge der göttlichen "Vorsehung" nicht zu durchbrechen, und so zeigt sich die Begegnung in theologischer Sicht in einer überhöhenden Neubestimmung: vom Medium des sich vollziehenden Seins wird sie zum "Mittel göttlicher Gnade"³⁾, zum "Mittel, dessen sich Gott bedient, um seinen Heilsplan mit den Menschen durchzuführen"⁴⁾. Die in vorreligiöser Sicht verbleibende Sinnwidrigkeit wird hier in ein "Sinnerfülltsein" emporgehoben. "Die neue Wandlung ruht in der Gewißheit, daß auch Dämonien und Sataniën des menschlichen Daseins Gottes väterlichem, gütigen Willen dienen müssen, selbst dort, wo sie den Menschen in die Versuchung führen, zu Gott nein und zum Widergöttlichen ja zu sagen. Auch das Scheitern des Menschen bleibt nicht im Negativen, sondern wird positiv, weil es zu einem Scheitern von Gott her und auf Gott hin wird"⁵⁾. Doch stiftet Gott nicht nur die medialen Begegnungen mit Personen, Sachen und Situationen, deren Sinn sich erst hinsichtlich des vorgegebenen Ganzen der göttlichen Vorsehung erschließt. Speziell in der christlichen Religionsform eröffnet sich in der personalen "Selbstkundgabe" Gottes eine letzte und tiefste Dimension, in der sich die Begegnung über jede Zweck-Mittel-Relation hinaushebt und ihr teleologisch-funktionaler Sinn sich zum absoluten Sinn vollendet. Aus seiner alles tragenden Liebe heraus schenkt sich Gott in "echt personaler Begegnung" in die Begegnungen der Menschen hinein. Damit ist Begegnung nicht mehr sinnvoll im Hinblick auf ein mittelbares göttliches Telos, sondern das Zusammensein von Gott und Mensch,

1) Ders., ebd., S. 62

2) Ders., ebd., S. 61

3) Ders., ebd., S. 64

4) Ders., ebd., S. 63

5) Ders., ebd., S. 58

die Vereinigung von absoluter und relativer Freiheit wird zum selbstzwecklichen, zum in sich selbst absolut sinnvollen Geschehen.¹⁾

2. Die Ebenen der Begegnung

Begegnung erwies sich als metaphysisch-theologisches Ganzes, das sich in die von ihm umgriffenen Partner hineinentfaltet, um in deren Ausgleich zu sich selbst zurückzufinden. Dabei manifestiert sich dieses Geschehen für Schulze je und je auf einer ganz spezifischen Ebene, auf der sich die beiden Partner gegenüberstehen und durch die sie zusammengespannt werden. Sie ist das beide zwingende Joch, durch das hindurch das Ganze der Begegnung nicht nur zu einem "Sichtreffen schlechthin" drängt, sondern sich modifiziert und auf ein "Vereintsein in einem ganz bestimmten Sinn"²⁾ tendiert. Damit wird die Begegnungsebene zur inhaltlich bestimmten - und zwar je unterschiedlich bestimmten - "Mitte" des jeweiligen Begegnungsgeschehens, die Schulze in der axiologischen Weiterbestimmung des seinsphilosophischen Ansatzes näherhin zu fassen sucht. Danach verbinden sich "Sein" und "Wert" als Begriffe "verschiedener Kategorientafeln"³⁾ in der einen Grunderfahrung, daß Seiendes sich niemals als "wertindifferent", sondern immer als "wertgeladen" dartut und folglich dem Menschen "im Reich der Werte immer das Seiende und im Seienden das Reich der Werte" entgegentritt⁴⁾. Das Sein, das Mensch und Welt durchwaltet und umgreift, offenbart sich so qualitativ in Gestalt der Werte. Schulze faßt nun diese axiologische Dimension in Anlehnung an Sprangers Unterscheidung von "Wertwesenheit", "Wertgegenstand" und "Werterlebnis" und entfaltet sie in der Dreiheit dieser abstrakt-allgemeinen, konkret-gegenständlichen und subjektbezogenen Akzentuierung.

So bedeutet "Wert" in einer ersten Hinsicht einen "abstrakten" Zusammenhang, der ohne die Merkmale seiner Vereinzelung unabhän-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 64

2) Ders., ebd., S. 65, 112

3) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, Heidelberg 1958, S. 101

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 211

gig vom Subjekt gegeben ist. Er meint in seiner Allgemeinheit den Wert überhaupt, den "biotischen Wert" als solchen, den Wert des "Wahren", des "Schönen" und "Guten" als solchen und den Wert des "Heiligen", den Schulze als den "Urgrund des Seins" bestimmt, als "Mutterschoß ..., aus dem die Werte überhaupt stammen"¹⁾. Wert besagt in dieser abstrahierenden Sicht die qualitativ bestimmte allgemeine Wertgattung, die zusammen mit anderen jenes hierarchisch, vom Biotischen bis zum Religiösen durchgegliederte "Reich der Werte" aufbaut.

Nun tritt dem Menschen der Wert nie in dieser abstrakten Wesenheit entgegen, sondern immer nur in der konkreten Gestalt des "Wertgegenstandes" bzw. "Wertgutes"; denn der allgemeine Wert als solcher "steht" immer schon in die Welt der realen Objekte "hinein" und gewährt diesen Anteil an sich. Er erfährt hier in den einschränkenden Bedingungen des raum-zeitlichen "Wertträgers" seine individuelle Realisierung und versetzt diesen in die teilhabende Beziehung zum allgemeinen Reich der Werte. Diese "Wertbezogenheit" des werttragenden Gegenstandes schafft dessen "objektiven Wertgehalt", den Schulze auch als seinen "Sinn" anspricht. Damit wird "Sinn" - bislang als Bezogenheit des Gegenstandes zum Ganzen des Seins gefaßt - nun als dessen Bezogenheit zum Reich der Werte verstanden.

Ein drittes Moment schwingt schließlich noch in diesem abstrakt-konkret akzentuierten Komplex des Wertes: seine Bezogenheit zum wert-erlebenden und wertstrebigen Subjekt. Zwar faßt Schulze den Wert als "objektiven" Zusammenhang, dessen Gehalt sich nicht aus seiner Subjektbezogenheit ableitet; doch wird diese subjektive Bezogenheit in finaler Hinsicht konstitutiv: Der Wert als das Allgemeine, das sich im konkreten "Wertgegenstand" verwirklicht und dessen "objektiven Wertgehalt" ausmacht, birgt in sich die "Tendenz", sich aus seinem objektiven "Beisichselbstsein heraus in den subjektiven Wertzusammenhang des menschlichen Daseinskreises hinein zu vollenden"²⁾. Und umgekehrt ist auch der Mensch auf diese objektive Wertwelt hin angelegt, die in ihren konkret gewordenen Gehalten

1) Der Mensch in der Begegnung, S. 112

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 38

das Ziel seines "Strebens" abgibt. Sein und Dasein, Wertwelt und Mensch stehen in einem beidseitig konstitutiven Bezug, ohne dessen Vollzug weder Wert noch Mensch ihre "Bestimmung" zu erlangen vermögen. Allein in ihrem "Aufeinanderzu und Zueinander hin" erfüllt sich beider Streben, das den Werten innewohnende "Grundgesetz ihres Seins", eben "im menschlichen Kreise wirksam und damit empirisch wirklich zu werden"¹⁾ und das "Streben" des Menschen, die "jenseits der Erfahrungswelt verankerten"²⁾ und in seine "Seele" hineinstehenden objektiven Werte in seinen "subjektiven Wertzusammenhang" einzugliedern. So sind die Werte dem Menschen immer nur im "syntaktischen Zusammenhang" des objektiven Wertgehaltes und des "subjektiven Wertzusammenhanges" gegeben und zugänglich, mit anderen Worten, in der "Verschmelzung von Wertgehalt einer Person oder einer Sache mit der Werthaltigkeit des Subjektes, dessen Wertempfänglichkeit der betreffende ... Wertgegenstand zu wekken vermag"³⁾.

Mit diesem Aufweis der dreifach akzentuierten Wertgestalt erfährt das Sein als der alles Dasein tragende "Urgrund" nicht nur eine strukturell-formale, sondern auch eine substantielle Ausdifferenzierung, die bei Schulze allerdings nur selten, und dann in impliziter Form anklingt⁴⁾. Er bestimmt die substantielle Verfaßtheit des Seins zunächst umschreibend "weder als Geist (Noologismus), noch als Materie (Materialismus), noch als Seele (Psychologismus), sondern als Einheit; in der Geist, Seele, Materie auf einander bezogen und ineinander aufgehoben sind"⁵⁾. Diese geistig-seelisch-materielle Bezugseinheit erfährt nun in der axiologischen Weiterbestimmung folgende Ausdifferenzierung: Innerhalb der aufgewiesenen Gestalt des Wertkomplexes zeigt sich der "abstrakte", allgemeine Wert in seinem "geistigen" Wesen, das sich unter den endlichen Bedingungen seiner "materiellen" Träger vereinzelt und als deren objektiver, geistiger Wertgehalt konkret wird. Diese geistig-materielle Wertgestalt verbindet sich in ihrer "subjektiven Wertigkeit" dem

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 42

2) Ders., ebd., S. 40

3) Ders., ebd., S. 139, 140

4) Das bedeutet, daß ihr Aufweis (der vor allem im Hinblick auf die Herausstellung der Eigengestalt des Unterrichts wichtig wird) nur in dem Versuch einer Deutung bestehen kann, die durch sorgfältiges Abwägen der Aussagen Stimmigkeit erlangt und den differenzierten Sachverhalt genügend weit umschreibt.

5) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 52 Doch wird im Verlauf der Ausführungen Schulzes diese Sicht des Seins als das Zusammen von Materie, Seele und Geist nicht eindeutig; vielmehr überwiegt in seinem Denken das geistphilosophische Fundament, dem er sich nicht nur methodisch in der Übernahme des dialektischen Dreischrittes (in polarer Gestalt) verpflichtet weiß, sondern von dem her sich auch das Begegnungsgeschehen als das Ereignis der Selbstentfaltung des (als Sein gefaßten) Geistes darstellt.

wertempfangenden und wertstrebigen Subjekt, das heißt sie transzendiert in dessen Zentralbereich, in seine "Seele", um hier in einen subjektiven Wertzusammenhang einzugehen. Das Seelische wird damit zum Ort der Gegenwart des Geistigen im Menschen, zur subjektiven Zustandsform der geistigen Werte, die in der Form ihrer konkreten Gehalte in die "Seele" hineinstehen und in deren subjektive Ordnungseinheiten eingefügt werden. Im Seelischen, das seinerseits wiederum des Körperlichen als Träger bedarf, gewinnt der Mensch seine Teilhabe am objektiven "Reich des Geistes"¹⁾ und verleiht sich dieses zugleich ein. Seelische Subjektivität und geistige Objektivität, beide gebunden an die sie tragende materielle Grundlage, stellen korrelative Größen dar, ohne deren "Aufeinanderzu und Zueinanderhin" die "Intention der Werte unerfüllt und das Leben des Menschen sinnlos wäre"²⁾. In ihrer gegenseitigen Durchdringung vollzieht sich das, was Schulze das "Wertleben" bzw. die "Kultur" nennt. Im "Hineinstehen" der Wertwelt in den Menschen und im Ergreifen ihrer Gehalte durch den Menschen geschieht das lebendige geistig-seelisch-materielle Zusammenspiel des werthaft sich offenbarenden Seins. Durch den subjektiven Wertzusammenhang des Menschen hindurch manifestiert es sich in einer Fülle von "Wertgegenständen", den "Kulturgütern", die - genetisch betrachtet - zwar "Schöpfungen" der "Seele" sind, aber zugleich kraft ihres jeweiligen Wertgehaltes ihre Subjektivität übersteigen und dem objektiven Reich des Geistes zugehören. Dort sind sie dann "in dem Maße aufgehoben und ein selbständiger Teil des Geistes geworden, daß darüber der Schöpfer vergessen werden kann, dessen Eigentum sie einst allein" waren³⁾. Zugleich gewinnen sie darin erst echte Intersubjektivität, indem sie aus dem Schoß der Einzelseele herausragend als objektivierte Gehalte auf mögliche Subjekte überhaupt zurückwirken, um als "Geschenk des Geistes"⁴⁾ in deren subjektiven Wertzusammenhang und damit in mögliche neue "Kulturschöpfungen" einzugehen⁵⁾.

In dieser axiologischen Weiterbestimmung des seinsphilosophischen Ansatzes wird nun das Begegnungsgeschehen zur "wertgebundenen" Kommuni-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 185

2) Ders., ebd., S. 42

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 41

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 41

5) In Übereinstimmung mit Spranger bezieht hier Schulze eine wertphilosophische Position, die den Wert nicht idealistisch verabsolutiert - sei es in einem irrealen Reich "absoluter Geltung" (Rickert), sei es in einem idealen Reich "materialer Qualitäten" (Scheler) - sondern ihn im Sinne eines "Relationismus" (Spranger, E., Rickerts System, in: Logos, Bd. XII, 1923, S. 191) in seiner notwendigen Beziehung zum wertempfindlichen und wertstrebigen Subjekt versteht. Darin gründet auch die weitgehende Übereinstimmung im Verständnis des "Wertlebens", der "Kultur", deren Bestimmung dem Sprangerschen Kulturbegriff als dem Zusammenhang "ideeller Objektivität", "physischer Objektivität" und der "psychischen Subjektivität" folgt. (Vgl. Spranger, E., Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie, in: Festschrift für J. Volkelt, München 1918) Während Spranger diesen Zusammenhang jedoch als "Geisteszusammenhang" versteht, d.h. als Zusammenspiel des in den verschiedenen Formen sich manifestierenden Geistes, sieht Schulze den tragenden Grund dieses Zusammenhanges im "Sein". Damit behält er aber weiterhin die geistphilosophische Struktur der Entfaltung eines (nun als Sein gefaßten) Grundes in seine spezifischen subjektiven und objektiven Formen bei.

kation des Menschen mit Personen, Sachen und Situationen, in der sich die Partner in ihrem spezifischen "Wertgehalt" integrieren; das wertempfängliche, seelische Subjekt einerseits und die "objektiven Wertgehalte" als die "Wertbezogenheit" der begegnenden Personen, Sachen und Situationen andererseits verbinden sich zu einem dynamischen Geschehen. Die Ebene, auf der sich die Partner entgegenstehen und durch die sie zusammengespannt werden, gleichsam die qualitative "Mitte" der Begegnung, bildet hierbei das Reich der Werte in seinen Wertgattungen, durch die sowohl das Subjekt als auch seine Partner inhaltlich gehalten werden. So entspricht dem biotischen Wert zum einen die Ebene der "Macht", auf der sich die "Begegnungsmitte" als "Erhaltung und Steigerung des Lebens im biologischen Sinne"¹⁾ kundtut, zum andern die Ebene der gemeinsamen Bewältigung der "Furcht" auf der Basis des "Rechts"; "Begegnungsmitte" wird hier die "Legalität" als die "Übereinstimmung der menschlichen Handlung mit einem Gesetz"²⁾. Über den biotischen Begegnungsebenen erheben sich die Ebenen des "Strebens" nach wissenschaftlicher, ästhetischer und sittlicher "Wertsteigerung" mit den "höheren" Werten des Wahren, Schönen und Guten als Begegnungsmitten. Neben Macht, Recht, Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit, deren qualitative Mitte "innerhalb der Tafel der Werte" zu liegen kommt, zeigt sich schließlich als letzte Möglichkeit die Ebene des Ergriffenseins von jenem "Urgrund", der die "Tafel der Werte erst konstituiert", dem "Überwert" des "Heiligen"³⁾. Die Gegebenheit der Begegnungsmitte bedeutet, daß die sich begegnenden Partner auf den sie tragenden und sie durchdringenden Ebenen der allgemeinen Werte in Kommunikation treten⁴⁾. Dabei ist es für Schul-

1) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 66

2) Ders., ebd., S. 66

3) Ders., ebd., S. 70

4) Daraus ergibt sich, daß sowohl dem Subjekt als auch seinen möglichen Begegnungspartnern, also anderen Subjekten, Sachen und Situationen dieselben Strukturelemente innewohnen, daß folglich die unter der Begegnung stehenden Partner derselben "allgemeinen Strukturgesetzlichkeit" (Spranger) unterstehen. In dieser "Gleichgesetzlichkeit", die in den Begegnungspartnern und zwischen ihnen waltet, liegt nun die "Basis" für die "reifste Frucht der Begegnung" (Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 107; vgl. auch ders., Zur Psychologie des Verstehens, in: Schule und Leben, 2. Jg. 1950/51, S. 293f), für das "Verstehen", das Schulze zwar in einer gewissen Nähe zu Spranger entwickelt, jedoch über dessen Fassung als geisteswissenschaftliche Methode hinaus als Existenzweise des Menschen überhaupt begreift, deren Glücken und Mißglücken in der "Konvergenz und Divergenz" der Begegnungsebenen als einem rational nicht faßbaren Geheimnis des sich vollziehenden Seins gründet (s.u.)

ze eine "Tatsache", daß in der menschlichen Seele zwar "keine dieser Begegnungsebenen fehlen darf"¹⁾, daß ihre vollzählige Gegenwart im Subjekt aber keineswegs eine, der Tafel der Werte entsprechende harmonische Hierarchie ihrer Zuordnung besagt. Vielmehr ist dieses "Miteinander" im jeweiligen Menschen "ein Spannungszusammenhang und ein Einanderzugeordnetsein gegengerichteter Pole, das unbeschadet seines Umfaßtwerdens von demselben Grunde her den Anblick von Harmonien und Disharmonien vereint"²⁾. In diesem Aufeinanderangewiesensein und zugleich Gegeneinandergerichtetsein offenbart sich nun wieder jene "Urspannung" des Seins, aus der die Dynamik des "Lebens" aufsteigt³⁾. Entsprechend läßt sich auch das Zuordnungsverhältnis solcher "Konvergenz und Divergenz", der Maßstab des Miteinander und Gegeneinander der Begegnungsebenen innerhalb des seelischen Geschehens nicht mehr "rational" bestimmen. "Die Teilhabe je einer Begegnungsebene am Ganzen des Begegnungszusammenhanges der menschlichen Seele regelt sich vielmehr durch das Medium einer Vielzahl von Entscheidungen hindurch, in denen die je durch eine Begegnungsebene ergriffene Substanz zweier Begegnungspartner reagiert"⁴⁾. So stellt sich das Begegnungsgeschehen dar als ein dem Menschen verfügter und ihm nur in der Art und Weise seines Sichfügens mitbestimmbarer "seelischer" Vorgang, in dem sich ein Begegnungsganzen auf einer bestimmten oder mehreren wertgebundenen Begegnungsebenen in seine "Pole" auseinanderlegt, um in deren "Ausgleich" zum Ganzen als zu sich selbst zurückzukehren.

Der hier entfaltete Begegnungsbegriff Schulzes faßt das Phänomen der Begegnung "bewußt ontologisch", d.h. als "Vorgegebenheit" im aufgezeigten metaphysisch-theologischen Sinne. Damit wird primär nicht vom Menschen her gefragt, Begegnung primär nicht geschichtlich begriffen, sondern das faktische Geschehen in seiner überzeitlichen, die ontische Sphäre überschreitenden und sie tragenden Gründung erfaßt. In dieser Rückführung zeigt sich dann Begeg-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 176

2) Ders., ebd., S. 70

3) Vgl. S. 107

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 176

nung als Grundverfassung des Daseins¹⁾, als das "Existential" der sich begegnenden Partner²⁾, das "vor ihnen, mit ihnen und durch sie hindurch" ist³⁾.

1) Schulze faßt im allgemeinen Dasein als "menschliches Dasein", das heißt er beschränkt es im existenzphilosophischen Sinne auf den Menschen und die ihm zugeordnete "personale", "sachliche" und "situationale" Welt. Damit stellt sich Begegnung dar als Grundverfassung des "In-der-Welt-seins" des Menschen. Davon abweichend versteht Schulze unter Begegnung nicht nur die "Konfrontationen" von Personen untereinander sowie mit Sachen und Situationen, sondern auch die "Konfrontationen von Sachen mit Sachen, von Situationen mit Situationen" (Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 106). Hier erweist sich Begegnung in ihrer Vorgegebenheit nicht nur als Strukturgesetz des "menschlichen Daseins", sondern des "Daseins" überhaupt, das sich über jede einschränkende Bezogenheit auf den Menschen und seine Welt hinaus auf die Gesamtheit des Seienden erstreckt. Begegnung wird hier zur grundlegenden Struktur des Seins. Doch entfaltet Schulze den Begegnungsbegriff nicht in dieser letzten Weite, sondern nur in seiner anthropozentrischen Beschränkung, eben "im Rahmen des für Menschen Daseienden" (Ders., ebd., S. 107)

2) Dabei kann "schlechterdings alles" zum Begegnungspartner des Menschen werden; denn alles, das "Große wie das Geringfügige" vermag die "Würde des Seins im Ganzen" wiederzustrahlen und kann folglich "zum Pol werden, der mit dem Pol Mensch das Ganze eines Spannungsfeldes ergibt" (Ders., ebd., S. 14)

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 38

3. Kritische Analyse des Begegnungsbegriffes bei Schulze

Mit dem Versuch, Begegnung im umfassendsten Sinne zum Strukturgesetz des Daseins zu erheben, konzipiert Schulze einen Begriff der Begegnung, der bei einer differenzierteren Betrachtung einen zweifachen Mangel erkennen läßt. Zum einen zeigt sich, daß dieser "existential" gedeutete Begriff in seiner Entfaltung notwendig zu einer Differenzierung drängt, die seiner eigenen Konsequenz entgegensteht und so zu einem nicht aufhebbaaren Widerspruch führt (a). Zum anderen kommt diesem Begegnungsbegriff ein außerordentlich weiter Umfang zu. Damit eignet ihm zwar ein großer Grad an Allgemeinheit, zugleich aber verliert seine Aussagekraft an Schärfe. Dies wirkt sich dort nachteilig aus, wo differenzierte Unterscheidungen notwendig werden, wo es um die Fassung des faktischen Verlaufs der Begegnung geht, um den konkreten Vollzug des als "Ausgleich" der Begegnungspole definierten Geschehens. Hier zeigt sich, daß der umfassend konzipierte Begriff der Begegnung die Gefahr der Mehrdeutigkeit in sich birgt, da bei seinem Gebrauch das Begegnungsgeschehen in allen seinen unterschiedlichen Ausprägungsmöglichkeiten gleichzeitig angesprochen ist. Folglich treten meist ununterschieden in einem auf: "Begegnung" als allgemeines Zusammentreffen und existentielles Geschehen, "Begegnung" als wirkmächtige Potenz und die "Beziehungen" als ihr Manifestationsraum, "Begegnung" als momentanes Geschehen und die daraus entspringenden länger währenden Bindungen, schließlich die "Begegnung" als Geschehen im "personalen", im "sachlichen" und im "situationalen" Bereich (b).

a) Die widersprüchliche Entfaltung des Begegnungsbegriffes

Schulze kennt zunächst kein "Zusammentreffen eines Menschen mit Personen, Sachen, Situationen", das "nicht mehr Begegnung genannt zu werden verdient"; denn "überall, wo Partner mit Partner zusammenstößt, ist Begegnung als am Werk befindlich anzuerkennen"¹⁾. Dabei kommt diesem universalen Erstreckungsbereich der Begegnung

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 14

allerdings unterschiedliche "Intensität" zu. Sie äußert sich in verschiedenen "Intensitätsgraden", deren Skala sich in gradueller Abstufung "von der maximalen Intensität aus hin zur minimalen¹⁾" erstreckt und das gesamte "Inbeziehungstehen" des Menschen betrifft. Nun zeigt sich aber, daß Schulze gerade dort gezwungen wird, diese graduell gestufte Skala des Begegnungsbegriffs zu sprengen, wo er in einem "indirekten Beweis"²⁾ auf negative Beispiele der "Daseinswirklichkeit" zurückgreift, um an ihrer Defizienz den "Vorgegebenheitscharakter" der Begegnung zu erweisen. In diesem Verfahren stellen sich seiner "phänomenologischen Analyse" Formen des "Zusammentreffens"³⁾, die ihn zwingen, das eigentliche Begegnungsgeschehen, den Einbruch des vorgegebenen Begegnungsganzen in die Daseinsimmanenz als nicht nur graduell, sondern als grundsätzlich anders von diesen Formen abzuheben; denn das Charakteristische dieser Begegnungsformen - die durchaus nicht vereinzelte Fälle darstellen, sondern in einer großen Breite unser "soziales Denken" geradezu "überfluten" und "weithin" bestimmen - sieht Schulze darin, daß in ihnen von einer "vorgegebenen Trennung des Ich und Du" ausgegangen wird, von der "Voraussetzung, als sei das Ich und das Du von Haus aus auf sich selbst gestellt und als wäre es nun möglich, aus den Verhaltensweisen der sich getrennt gegenüberstehenden Größen Möglichkeiten der Begegnung zu gewinnen"⁴⁾. In ihnen nehmen die zusammentreffenden Partner ihr "Zusammen" nicht als von dem vorgegebenen Begegnungsganzen her verfügt entgegen, son-

1) Dabei ist eine Grenze dieser "universalen" Intensität so wenig bestimmbar, daß es für Schulze "kein Argument dafür gibt, wo eine minimale Intensität der Begegnung am Ende ist und ein Zusammentreffen ... nicht mehr Begegnung genannt zu werden verdient" (Ders., ebd., S. 14)

2) Ders., ebd., S. 71; Begegnung und Unterricht, S. 29

3) In der Vielgestalt dieser Formen unserer sozialen Wirklichkeit zeichnen sich nach Schulze vier Grundstrukturen ab, die er typologisch als "Herrenmententum", "Sklaventum", "Ichverkrampfung" und als "konstruktiver Kontrationalismus" bestimmt (Vgl. ders., Begegnung und Unterricht, S. 30-33; Der Mensch in der Begegnung, S. 71-84; Lernschule, Arbeitsschule, was nun?, S. 6) Damit bezeichnet er vier Möglichkeiten des alltäglichen sozialen Verhaltens, nämlich daß ein Partner den anderen unterjocht, daß sich dieser jenem unterwirft, daß sich beide in steter Abwehrstellung gegenüberstehen und daß sich beide um eines ungestörten Daseins willen auf Gegenseitigkeit versichern.

4) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 36

dern versuchen, von sich her in einem "individualistischen Ansatzpunkt"¹⁾ Begegnung zu schaffen. Damit ermangelt diesen Begegnungsformen eben der "Vorgegebenheitscharakter"; in ihnen erfolgt kein Einbruch des vorgegebenen Begegnungsganzen in die Immanenz, der die Begegnungspartner in Verantwortung nimmt. Diese "Möglichkeiten der Begegnung"²⁾ sind vielmehr selbstherrliche Schöpfungen menschlicher Intentionalität. Als solche unterscheiden sie sich grundsätzlich, das heißt nicht nur graduell von "echter Begegnung" als dem aktuellen Selbstvollzug des vorgegebenen Begegnungsganzen. Und so gelangt Schulze von dieser "Daseinswirklichkeit" her zu dem Schluß, daß "jede" dieser autonom vom Menschen her gesetzten Formen samt ihren Mischfällen "echte" Begegnung "unmöglich machen"³⁾ bzw. "ausschließen"⁴⁾.

Hier wird deutlich das Feld menschlichen "Zusammentreffens" in zwei Bereiche geschieden, die unvereinbar, graduell nicht überbrückbar nebeneinander stehen. Auf der einen Seite stehen die vom Menschen gesetzten, nur im Immanenten gründenden Formen des "Zusammentreffens" zweier Partner, auf der anderen die Formen "echter Begegnung" als Ereignis der "Vorgegebenheit". Dabei entbehren jene des existentiellen Charakters und stellen sich als äußerliches, im Uneigentlichen verbleibendes Zusammentreffen dar, in dem die Partner ihr "Miteinander" in egozentrischer Abgrenzung als "Gegeneinander" mißverstehen. "Echte Begegnung" dagegen erfaßt die "zusammengespielten" Partner in ihrem innersten Gehalt, in ihrer "Substanz" und stellt so beide in ein existentielles, ihre Verantwortung ausdrücklich forderndes Geschehen. In ihm vollzieht sich "das Zusammenkommen eines Ich und eines Du dergestalt, daß sich beide in ihrem Werden gegenseitig bestimmen, wobei die Prägungsänderung durch ihre verantwortliche Entscheidung hindurchgeht"⁵⁾. Der eine Partner zwingt den anderen, zu ihrem über sie verfügbaren

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 36

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 86

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 30, 31, 32, 33; Lernschule, Arbeitsschule, was nun?, S. 6

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 90

5) Ders., ebd., S. 71

"Aufeinanderzu" Stellung zu nehmen. Hier erfolgt die Auseinandersetzung nicht im Sinne egozentrischer Abwehr oder Abgrenzung, sondern indem der eine den anderen "in sich hineinläßt und ihn so zum Anlaß nimmt, auf dem Wege über eine persönliche Entscheidung seine Struktur zu wandeln"¹⁾. Damit wird "echte Begegnung" zum Ort der Wesensverwirklichung der Partner, zum Ort der Selbstverwirklichung ihrer individuellen "Struktur"²⁾. Aus dem Aufgezeigten wird klar, daß mit der Abhebung "echter Begegnung" von jenen rein immanent gegründeten Verhältnisformen selbstherrlichen "Zusammentreffens" zwei Bereiche unterschieden werden, die nicht stufenweise durch Zu- oder Abnahme ihres "Intensitätsgrades" überbrückbar sind. Beide "schließen sich" gegenseitig "aus", jeder stellt die Negation des anderen dar. Es handelt sich hier somit nicht um einen Gegensatz zwischen zwei Bereichen, die derselben Strukturebene angehören und sich nur im Verwirklichungsgrad ihrer zugrundeliegenden Struktur unterscheiden. Vielmehr ist ein Gegensatz angesprochen, der über den Unterschied, wie er zwischen Bereichen geringeren und stärkeren Intensitätsgrades besteht, hinausgeht und folglich nicht mehr im Rahmen der graduell gestuften Intensitätsskala jenes umfassend konzipierten Begegnungsbegriffes zu lokalisieren ist. Die Einheitlichkeit jenes universalen Erstreckungsbereiches, der in seiner Abgestuftheit "jedes Zusammentreffen" umfaßt, wird gesprengt. Sie zerbricht in zwei grundsätzlich je anders strukturierte Bereiche, die eigentlich nur mehr in der formalen Bestimmung als "Zusammentreffen" übereinkommen und allein auf dieser inhaltsarmen Basis noch dem einen Begriff der "Begegnung" subsumiert werden können. So ist die Begegnungskonzeption Schulzes bereits in ihrem Ansatz mit einer Unvereinbarkeit behaftet, die im Verlauf der Entfaltung dieser Konzeption notwendig zu Unklarheiten und nicht aufhebbarer Widersprüchlichkeit führt. Einerseits faßt Schulze Begegnung "existential" als Grundverfassung des Daseins überhaupt und entwirft folglich einen Begriff, dessen Universalität einen graduell gestuften Erstreckungsbereich einheitlicher Grund-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 20

2) Vgl. S.108, 129, 130, 131

struktur fordert, andererseits greift er im Bestreben, den Vorgegebenheitscharakter der Begegnung zu erweisen, auf Verhältnisformen zurück, die diese strukturelle Einheit in zwei sich gegenüberstehende, unterschiedlich strukturierte Bereiche aufspalten, deren Einheit nur noch formal zu leisten ist.

Zwischen beiden Bereichen, der "echten Begegnung" als Begegnung i.e.S. und jenen vom Menschen gesetzten, selbstherrlichen Formen des "Zusammentreffens" liegt nun ein dritter, ebenfalls durch menschliche Intentionalität gekennzeichneter Sektor. Dieser steht nun zur "echten Begegnung" nicht in einem Alternativverhältnis, sondern im Verhältnis der Hinordnung auf sie und der notwendigen Erfüllung durch sie. In ihm versucht der Mensch nicht in einem "individualistischen Ansatz" die Begegnungsgemeinschaft zu schaffen; vielmehr halten sich hier die zusammentreffenden Partner von vornherein für ein "Zusammen" offen, das sie - wenn es sich ereignet - als vom vorgegebenen Begegnungsganzen her verfügt entgegennehmen. Angesichts dieses potentiellen Selbstvollzuges des Begegnungsganzen gestalten beide ihr "Zusammentreffen" zum Möglichkeitsraum dieses zu erwartenden Ereignisses, zum Ort der Vorbereitung und der Erwartung des existentiellen und in Verantwortung nehmenden Geschehens der "echten Begegnung". Damit legt sich nun der "existential" verstandene Begegnungsbegriff Schulzes einmal in die beiden grundsätzlichen Bereiche auseinander: in das existentielle Begegnungsgeschehen als unmittelbarer Einbruch des vorgegebenen Begegnungsganzen in die Daseinsimmanenz der Partner, und in den immanent gegründeten, durch die Intentionalität des Menschen gekennzeichneten Bereich des allgemeinen "Zusammentreffens"¹⁾. Dieser intentionale Bereich gliedert sich wiederum in die Formen, die in "in-

1) Die Aufgliederung des Begegnungsbegriffes in einen existentiellen und immanenten Bereich geht zum einen auf den ontologischen Grund der Begegnung, zum anderen auf den immanenten Grund menschlicher Intentionalität zurück. Beide Gründe entsprechen den beiden Polen, zwischen denen Schulze das Ganze des Daseins eingespannt sieht; dieses wird bestimmt durch das Wirken der "absoluten Freiheit" Gottes bzw. des Schicksals und durch das Wirken der "relativen Freiheit" des Menschen (Vgl. auch S.109f). Dabei beinhaltet der immanente, der relativen Freiheit zugeordnete Bereich der Begegnung in sich die beiden Grundmöglichkeiten der seinsgemäßen, "relativen" Einschätzung und der hybriden, "absoluten" Überschätzung menschlicher Wirkmächtigkeit.

dividuellem Ansatz" vom Menschen aus die Begegnungsgemeinschaft zu setzen versuchen und damit die Alternative zur Begegnung i.e.S. bilden und in jene Formen, in denen die Partner ihr "Zusammentreffen" in der Hoffnung auf sich ereignende echte Begegnung als deren Möglichkeitsraum gestalten. Folglich ordnen sich diese Formen intentionaler Begegnung auf jene Begegnung im engeren Sinne hin und vollenden sich erst in ihr. Beide Unterbereiche intentional bestimmter Begegnung stehen jedoch in einem, durch stufenweise Zu- oder Abnahme ihres "Intensitätsgrades" nicht überbrückbaren Unterschied zum existentiellen Begegnungsbereich in seiner ontologischen "Vorgegebenheit". Den existentiellen und den immanent gegründeten Begegnungsbereich trennt so eine doppelte Differenz. Je nach der Form der immanenten Begegnung schließen sich beide aus oder treten in ein nicht umkehrbares Verhältnis der Hinordnung, dessen Erfüllung ausschließlich in der Unverfügbarkeit des ontologisch gegründeten Begegnungsgeschehens verbleibt.

b) Die Mehrdeutigkeit des umfassend konzipierten Begegnungsbegriffes

Die Weite des Begriffs und sein großer Grad an Allgemeinheit gehen bei Schulze auf Kosten klarer Detailaussagen. Dabei kennt Schulze durchaus eine reiche Akzentuierung des Begegnungsgeschehens, doch bleibt diese bereits in ihren Ansätzen stecken. Sie wird nicht ausdrücklich herausgearbeitet und prägnant gefaßt. So ergab die Analyse bereits eine erste nicht explizit entfaltete Unterscheidung: Die Differenzierung der "Begegnung" in immanent gegründete Vorgänge und in ein existentielles Geschehen, in Begegnung als allgemeines "Zusammentreffen" zweier Partner überhaupt und in "echte Begegnung" als Begegnung im engeren Sinne.

Eine zweite vernachlässigte Unterscheidung betrifft das Verhältnis von Begegnung und Beziehung, d.h. die Abgrenzung der Begegnung als vorgegebene Wirkmächtigkeit von ihrem Vollzugsfeld, dem "In-Beziehungs-Stehen" des Menschen zum Kreis der "Personen", "Sachen" und "Situationen". Begegnung geschieht immer nur "in" und "durch" Beziehungen "hindurch", eine andere Weise ihrer Manifestation ist nicht möglich. Dabei lassen sich diese hinsichtlich ihrer Entstehung zweifach unterscheiden, in Beziehungen aktuellen und potentiellen Begegnungscharakters. Erstere

stellen nun jene Beziehungen dar, die mit dem Ereignis existentieller Begegnung selbst zustande kommen, die vom Begegnungsganzen her verfügt und gleichsam dessen Funktion sind. In ihnen ist immer schon der aktuelle Selbstvollzug der Begegnung i.e.S. gegeben. Demgegenüber erweisen sich die Beziehungen, denen nur potentieller Begegnungscharakter zukommt, als Vollzugsfeld möglicher existentieller Begegnung. Sie sind keine Funktion der Begegnung i.e.S., sondern das Werk des Menschen, der in "planvoller und sicherer Herstellung und Lenkung der Beziehungen"¹⁾ die "Möglichkeit" schafft, daß sich Begegnung selbst vollziehen kann. In diesen intentional geschaffenen Beziehungen "kann" sich existentielle Begegnung ereignen, doch muß sie das nicht notwendig, da sie sich in ihrer Vorgegebenheit jeder rationalen Durchschaubarkeit entzieht und dem Menschen in grundsätzlicher Unverfügbarkeit entgegensteht. So stellen sich die Beziehungen als Vollzugs- und Ausdrucksfeld des Begegnungsganzen zweifach dar: zum einen als Ort aktuellen Begegnungsvollzuges und damit als Werk der sich ereignenden existentiellen Begegnung selbst, zum anderen als Ort potentiellen Begegnungsvollzuges, als Werk menschlicher Intentionalität im Rahmen immanenter Begegnungsvorgänge²⁾.

Eine weitere zur Klärung notwendige Unterscheidung drängt sich auf hinsichtlich der zeitlichen Verlaufsgestalt³⁾ der Begegnung. Hier meint Schulze mit "Begegnung" zum einen das Geschehen, durch das je der Mensch erst "Beziehungen zu ... der Welt der Sachen, Personen und Situationen gewinnt"; Begegnung wird als "Vorgang des Gewinnens von Beziehungen"⁴⁾, als "auslösendes" Moment⁵⁾ begriffen, das als Ereignis wie "der Blitz aus heiterem Himmel"⁶⁾ hereinbricht. Begeg-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 13

2) Im folgenden wird noch gezeigt werden, wie beiden Weisen ihre eigene Erziehungswirklichkeit zukommt: den Beziehungen als Funktion der Begegnung die funktionale und eigentliche "Erziehung", den Beziehungen als Werk des Menschen die intentionale Erziehung, d.h. der "Unterricht".

3) Auf diesen Punkt weist auch W. Loch in seinen "Pädagogischen Untersuchungen zum Begriff der Begegnung (Diss., Tübingen 1958, S. 112) hin, wobei er sich in seinen Ausführungen über Schulze nur auf dessen Werk "Begegnung und Unterricht" stützt. Die daraus angeführte Stelle erhellt jedoch weniger die Doppeldeutigkeit der Begegnung als momentanes Geschehen und als dauerhafte "Beziehung", sondern vor allem Begegnung im letzteren Sinne.

4) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 9

5) Ders., ebd., S. 155

6) Ders., ebd., S. 47

nung wird damit zum Initialvorgang, aus dem sich dann länger währende, ja "für immer" geknüpfte Bindungen erst entwickeln. Zum anderen faßt Schulze diese dem Begegnungsereignis nachgeordneten Verhältnisse selbst mit unter dem Begriff der Begegnung; eignet ihnen doch der eigentümliche Drang, die in ihnen "aktivierte Intensität der Bindung über sich hinauszusteigern". Diese Dynamik ist nur von der Begegnung selbst her zu deuten. Sie läßt die Partner "sich immer tiefer durchdringen und mehr und mehr in sich aufgehen"; so geht es "Freunden ... darum, ihre Freundschaft zu vertiefen, Liebenden, sich immer inniger anzugehören. Der Jünger strebt danach, immer tiefer in der Art des Meisters aufzugehen, der Schüler danach, im Werke des Lehrers mehr und mehr sein eigenes Werk zu erblicken"¹⁾. Die drei ausgeführten Unterscheidungen arbeitet nun Schulze nicht ausdrücklich heraus. Damit sind beim Gebrauch des Begriffes der Begegnung immer zugleich angesprochen: Begegnung in seiner existentiellen und immanenten Gestalt, Begegnung als vorgegebene Wirkmächtigkeit und die Beziehungen als ihr Vollzugsfeld, Begegnung als momentanes Geschehen und als die dadurch initiierten länger währenden Bindungen der Partner.

Schließlich wird diese Mehrdeutigkeit noch dadurch verstärkt, daß Schulzes Begegnungsbegriff einerseits den "personalen", den "sachlichen" und den "situationalen" Daseinsbereich umfaßt, andererseits jedoch die Wesensmerkmale der Begegnung primär an den "personalen" Begegnungen aufgezeigt werden. Zwar nimmt Schulze die Begegnung im zwischenmenschlichen Raum "symptomatisch für Begegnung überhaupt"²⁾, doch gilt diese exemplarische Sicht nur bezüglich der Tatsache der "Vorgegebenheit" der Begegnung. Dagegen kann das sich in diesen drei Bereichen vollziehende Begegnungsgeschehen durchaus "nicht gleichgesetzt werden", da die Begegnungsebenen in ihrer Abhängigkeit von der Qualität der Begegnungspartner je und je verschieden sind. "Wir müssen uns damit begnügen, daß es je nach Art der Begegnungspartner verschiedene Weisen der Begegnung gibt"³⁾. Folglich beziehen sich die an

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 43

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 71

3) Ders., ebd., S. 184

der personalen Begegnung eruierten Merkmale nur insoweit auf alle drei Bereiche, als sie den "Vorgegebenheitscharakter" der Begegnung formal konstatieren. Die "qualitative" Bestimmung verlangt dagegen eine bereichsspezifische Unterscheidung, die bei Schulze nur selten getroffen wird. Daher verschwimmt der Begriff der Begegnung auch in dieser Hinsicht.

Es ergeben sich so in vierfacher Hinsicht zu unterscheidende Momente, deren ungenügende gegenseitige Abgrenzung bei Schulze eine prägnante Fassung des gemeinten Sachverhaltes verhindert. Dies wird vor allem im folgenden offenbar, wo die Explikation der Begriffe Erziehung und Unterricht eine differenzierte Unterscheidung des Begegnungsgeschehens verlangt.

II. Der Begriff der Erziehung

Begegnung als "Existential" umgreift grundsätzlich das Leben des Menschen ganz, das heißt sein gesamtes "Inbeziehungstehen". So umfaßt sie auch jenes zwischenmenschliche Bezugsgefüge, das Schulze unter dem Begriff der Erziehung faßt und in "phänomenologischer Reduktion" als "Hilfe" charakterisiert. Erziehung ergibt sich damit als ein "Spezialfall von Begegnung"¹⁾ und zwar als das Ganze jener Fälle, in denen "der Mensch je dem Menschen Hilfe erweist"²⁾ (1). Diese zwischenmenschliche Hilfeleistung intendiert nun den Zögling unter einem doppelten, einem subjektiv-strukturellen und einem objektiv-werthaftern Aspekt: sie betrifft ihn subjektiv in der "Entfaltung" seiner Eigenstruktur im Prozeß der "Bildung", objektiv in seiner "Hingabe" an das Reich der Werte im Vorgang der "Besinnung". Beide Hinsichten gehören zusammen und bestimmen Erziehung näherhin als "Hilfe ..., die je der Mensch dem Menschen in Richtung auf die Bildung und Besinnung erweist"³⁾ (2). Schließlich unterscheidet Schulze dann innerhalb dieses als Bildungs- und Besinnungshilfe bestimmten Erziehungsgeschehens zwischen den beiden Arten der "funktionalen" und der "intentionalen" Erziehung. Sie stellen sich in grundsätzlicher Geschiedenheit zum einen als Funktion der Begegnung, zum andern als Werk menschlicher Intentionalität dar und geben den Bezugsgrund ab für die Trennung des Pädagogischen in "Erziehung" und "Unterricht" (3).

1. Erziehung als "Geleit" und "Führung"

Eine "phänomenologische Reduktion" verschiedener Erziehungsverständnisse stellt als "genus proximum" aller Erziehung den Tatbestand der "Hilfe" fest⁴⁾. Sie vollzieht sich als zwischenmenschliches Bezugsgefüge, das nicht nur ein "momentanes" Beistandleisten, sondern ein zeitlich andauerndes Verhältnis "ständiger Hilfe" besagt. Schulze spricht

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 29

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 136, 141

3) Ders., ebd., S. 141

4) Ders., ebd., S. 141, 136; Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 102, Herausforderung des Seins, S. 276

daher vom "helfenden Geleit"¹⁾ der Erziehung. Es geschieht wesentlich als "Nachgehen" des Erziehers, indem dieser sein "Augenmerk auf die Struktur und Eigenart des Zöglings" richtet, ihr "dient" und sich unter sie "niedert"²⁾. Damit unterscheidet sich zunächst Erziehung von dem strukturverwandten und der Erziehung korrelativen Verhältnis der "Führung", das dem "Nachgehen" das "Vorangehen", dem "Dienen" das "Herrschen" gegenüberstellt.

Liegt der Hauptakzent bei der Erziehung auf dem Zuerziehenden, so bei der Führung auf dem Führer selbst, der durch die von ihm ergriffene "Idee" und durch den von ihm ergriffenen "Wert" die Gefolgschaft machtvoll und überlegen in die "Nachfolge" zieht. Diese strukturelle Unterscheidung zwischen "Erziehung" und "Führung" läßt nun Schulze nicht als letztes stehen, sondern holt sie auf einer höheren Ebene in die Einheit des Erziehungsbegriffes ein. Dies gelingt ihm, indem er von der Beschreibung der Struktur der Führung zu deren "Sinnfrage" vorstößt. Und nun empfängt "Führung" das wieder, "was sie von der Erziehung unterschied und was diese vor ihr voraushatte, die Anwartschaft nämlich auf Hilfe und Dienst"³⁾; denn in diesem "tieferen Sinne" geht es der Führung nicht um subjektive Ansprüche und willkürliche Setzungen, sondern um wertgeleitetes und wertbestimmtes Führen. Neben die Erziehung als "helfendes Geleit" im Dienste des Zöglings tritt so die Erziehung als "Führung" im Dienste des Wertreiches: der Erzieher ist "zugleich Führer, indem er durch überlegenen Einsatz für das Reich der Werte seine Zöglinge in seine Gefolgschaft bringt, nicht um sie zu sich selbst zu führen, sondern zu dem, dem er dient, und wovon der zeugt". In gleicher Weise wird nun auch der Führer zum Erzieher, indem er versucht, seine Gefolgschaft "hinter sich als nicht hinter sich selbst, sondern hinter sich als Wegweiser zu bringen"⁴⁾. Mit dieser Fassung der Erziehung als einem Zusammengehen von "helfendem Geleit" und "Führung" wird Erziehung für Schulze zu einem "Ideal-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 141; Pädagogische Strömungen, S. 102. Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 7. Jg. 1955, S. 195; Kontakt und Distanz in der Erziehung, in: Lebendige Schule, 13. Jg. 1958, S. 398; Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, in: Pädagogische Arbeitsblätter, 11. Jg. 1959, S. 146; Die dreifache Wurzel des Bildungsbegriffes, a.a.O., S. 291; Erziehung und Unterricht heute als Weg zum Leben, in: Lebendige Schule, 16. Jg. 1961, S. 109; Vom Sinn der Lehrerbildung, a.a.O., S. 337; Zum Begriff der pädagogischen Psychologie, in: Leb. Schule, 17. Jg. 1962, S. 123, 126.

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 143.

3) Ders., ebd., S. 144.

4) Ders., ebd., S. 144.

fall", dessen Verwirklichung nur "sehr selten" gelingt. Meist bleiben die Erziehung als "helfendes Geleit" und die "Führung" in einem "Spannungsfeld stecken, da jede für sich den primären Anspruch auf Geltung erhebt. Jedoch gerade in dem alltäglichen Gegeneinander solcher Erziehung und Führung erhält dann der beide umgreifende Idealbegriff der Erziehung für Schulze seine Relevanz als Korrektiv und wegweisendes "Fernziel".

2. Erziehung als "Bildungs- und Besinnungshilfe"

In der zweifachen Charakterisierung der Erziehung als geleitende und führende Hilfe klingt bereits eine doppelte, eine subjektiv-strukturelle und eine objektiv-werthafte Gerichtetheit der Erziehung an: Erziehung als ein Tun, das sich zum einen an der individuellen "Struktur" des Zöglings, zum andern an der objektiven "Wertwelt" orientiert. Diese doppelte Intention findet ihre Ausdrücklichkeit in der Bestimmung des Erziehungsgeschehens als "Bildungs- und Besinnungshilfe", d.h. als Hilfe zum "Sichentfalten" des Zöglings in seiner Eigenstruktur und zum "Sichfallenlassen in den Sinn". Damit erweisen sich "Bildung" und "Besinnung" als die beiden "strukturbestimmenden Konstanten", die das gesamte "Gefüge der Erziehung" ordnen. Zugleich markieren sie aber auch das letzte Stadium einer Denkentwicklung, in der Schulze versucht, diese doppelte Intention der Erziehung in unterschiedlichen, auseinander hervorgehenden Fassungen der immer stärkeren fundamentalontologischen Ausrichtung seines Denkens folgend auszudrücken. So kennt Schulze anfänglich nur den Begriff der "Bildung", der sich als die allein bestimmende "Konstante" aller Erziehung in eine subjektiv-strukturelle und objektiv-werthafte Komponente auseinanderlegt. Seine insgesamt anthropologische Tönung führt jedoch notwendig zu "ontologischen" Korrekturversuchen, die schließlich bei der problematischen Zuordnung von "Bildung und Besinnung" als zwei nebengeordneten Größen enden. Diesem Zusammenhang soll nun näher nachgegangen werden. Was meint Schulze mit "Bildung", was mit "Besinnung", und wie stellt sich das Verhältnis zwischen beiden dar?

Schulze bestimmt Bildung durchgängig als ein "Sichentfalten", "Sichentwickeln" und versteht darunter das "Sichentfalten eines keimhaft Angelegten", das "Sichauswickeln eines Eingewickelten" gleich dem "Werden der Knospe zur Blüte"¹⁾. Er vertritt damit eine "evolutionistische" Bildungsauffassung²⁾. Ihr liegt der aristotelische Teleogiegedanke zugrunde, wie ihn Schulze in seinem ersten Denkabschnitt im Rückgang auf Goethe aufgreift. Danach unterliegt menschliches Werden einer "schöpfungsmäßig" bestimmten, "eingegebenen Gesetzmäßigkeit"³⁾. Der einzelne gehorcht hier keinem "von außen" ihm auferlegten Ziel. Er lebt "sein eigenes Telos"⁴⁾, das "schöpfungsmäßig" in ihm angelegt ist als jenes "Gerichtetsein der geprägten Form, die lebend sich entwickelt"⁵⁾. Dieses "Gesetz, nach dem der Mensch angetreten ist", wird in seinem Werden als "sich vollziehende Prägung" sichtbar⁶⁾. Mit Max Scheler bezeichnet es Schulze auch als die "persönliche Struktur" und versteht darunter den "Inbegriff aufeinander zur Einheit eines Stiles angelegter idealer beweglicher Schemata, die für das Anschauen, das Denken, die Bewertung und Behandlung der Welt konstitutiv und allen Erfahrungen vorgegeben sind"⁷⁾. Auf Grund der "Vorgegebenheit" dieser "persönlichen Struktur" läßt sich Bildung als ein "Werden" nach Maßgabe der "schöpfungsmäßigen Bestimmung" umschreiben. Der Mensch soll "der werden, der zu werden er schöpfungsmäßig angelegt und bestimmt ist"⁸⁾.

1) Ders., Erziehung und Erziehungsziel, in: Evangelisch-Lutherische Kirchenzeitung, 3.Jg.1949, S. 297; Begegnung und Unterricht, S. 13; Freiheit und Erziehung, in: Schule und Leben, 3.Jg.1951/52, S. 99; Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, a.a.O. S. 195; Die akademische Lehrerbildung - Synthese oder Kompromiß, in: Schule und Leben, 5.Jg. 1953/54, S. 107; Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 146; Die dreifache Wurzel des Bildungsbegriffes, S. 291

2) Ders., Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 145; Die dreifache Wurzel des Bildungsbegriffes, S. 291

3) Vgl. S. 92 f., 108

4) Ders., Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, in: Schule und Leben, 11. Jg. 1959, S. 52

5) Ders., Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 146

6) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 137; Erziehung und Erziehungsziel, S. 297; Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 147

7) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 137

8) Ders., Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 146; Erziehung und Erziehungsziel, S. 297; Freiheit und Erziehung, S. 101; Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 195; Die akademische Lehrerbildung, Synthese oder Kompromiß, S. 107; Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, S. 195; Die dreifache Wurzel des Bildungsbegriffes, S. 291; Erziehung und Unterricht heute als Weg zum Leben, S. 109

Die Verwirklichung und Ausprägung dieses vorgegebenen Form- bzw. Strukturgesetzes stellt nun einen endogen programmierten Entfaltungsprozeß dar, der jedoch nicht unabhängig von der "Außenwelt", vielmehr gerade in der "Auseinandersetzung" mit ihr statthat. Daher geschieht die entelechiale Wesensverwirklichung zwar "von innen her", doch nie als autarker Selbstvollzug im abgeschlossenen Binnenraum des Ich, sondern immer nur "im Rahmen der Begegnung". Das besagt einmal, daß sie sich innerhalb von "Reaktionen auf Reize von außen" vollzieht, also "von außen" gleichsam "hervorgelockt" wird¹⁾; zum zweiten, daß sie sich stets auf einer "wertbestimmten" Ebene abspielt, die als "Begegnungsebene" zwischen dem "Sichbildenden" und dem sinn- bzw. werttragenden "Partner" fungiert; zum dritten und vor allem, daß sie sich im "Geben und Nehmen" zwischen den Begegnungspartnern ereignet, in jenem "polaren Ausgleich", in dem das vorgegebene und in seine Pole entfaltete Begegnungsganze "aus der Teilheit zur Ganzheit als zu sich selbst" zurückkehrt. In diesem Prozeß der Selbstbewegung des Begegnungsganzen in dialektischer "Entfaltung" und Heimkehr im "Ausgleich" erfährt der "Sichbildende" als der eine Pol dieser Begegnung seine charakteristische Prägung. Im "Einbauen des Wahlverwandten" und "Abstoßen des Persönlichkeitsfremden"²⁾ geschieht die fortschreitende Organisation und Ausstrukturierung seiner Persönlichkeit "im Rahmen eines unzerstörbaren Gerichtetseins"³⁾. In deutlicher Nähe zu Spranger sieht Schulze Bildung aufruhend auf dem "gedoppelten Lebenstrieb" der "Ausweitung" und "Aneignung", der als solcher das "ungeteilte geistige Leben" darstellt⁴⁾. Entsprechend unterliegt der Bildungsprozeß einem "doppelten Rhythmus", in dem sich zwei Vorgänge ineinander verschränken: Zum einen der Vorgang der "Erweiterung" und "Erhöhung" des seins- und bewußtseinsmäßigen "Horizontes", durch den der einzelne seinen jeweiligen Entfaltungsstand wei-

1) Ders., Erziehung und Erziehungsziel, S. 297; Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 195

2) Ders., Die akademische Lehrerbildung. Synthese oder Kompromiß, S. 106

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 46

4) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 21

ter differenziert und ausbaut, ihn also "überschreitet" und damit "über sich hinausgreift; zum anderen der Vorgang der "Anreicherung" und "Vertiefung" seiner "Struktur" bzw. "Substanz", durch den er die "Wertgehalte" der "werttragenden" Begegnungspartner "aufnimmt" und sich "aneignet". Vom Jahre 1951 an erscheinen beide Motive in der terminologisch festen Formulierung als "Horizontenerweiterung und Substanzanreicherung"¹⁾. Damit definiert sich Schulzes Bildungsbegriff als "ein Sichentfalten durch Horizontenerweiterung und Substanzanreicherung hindurch in Richtung auf die schöpfungsmäßige Bestimmung". Analog dazu wird dann Erziehung als "Bildungshilfe" zu jener geleitenden und führenden "Hilfe, die sich die Menschen gegenseitig erweisen, um durch Horizontenerweiterung und Substanzanreicherung zu werden, die zu werden sie bestimmt sind"²⁾.

Die zweifache Bestimmung des Bildungsprozesses läßt im Motiv der "Horizontenerweiterung" die subjektiv-strukturelle, im Motiv der "Substanzanreicherung" die objektiv-werthafte Komponente erkennen. Dabei wird letztere zum Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit, insofern ihr eine gewisse Indikatorfunktion in der Entwicklung des pädagogischen Denkens Fritz Schulzes zukommt. An ihr läßt sich ablesen, in welchem Maße die fundamentalontologische Fragestellung richtungsweisend für den jeweiligen Stand seines Denkens geworden ist. So bleibt das objektiv-werthafte Motiv z.B. in seinem Aufsatz "Erziehung und Erziehungsziel" aus dem Jahre 1949 noch ganz in ein anthropologisch bestimmtes Bildungsdenken eingebunden. Dieses greift auf die Bildungsvorstellungen jenes ersten Denkabschnittes zurück, wonach die "autotele", "ausgereifte, reiche Persönlichkeit" den "höchsten aller Werte" des "sittlichen Strebens" darstellt³⁾. Daher meint hier die objektiv-werthafte Komponente des Bildungsvorganges lediglich die inhaltliche Seite des mit "Horizontenerweiterung" umschriebenen Strukturzusammenhangs. Mit der zunehmend fundamentalontologischen Ausrichtung wird jedoch die primär auf das Subjekt und auf sein "Kommen zu sich selbst" hin angelegte Auffassung problematisch und korrekturbedürftig. Die objektive Komponente erfährt eine immer stärkere Akzentuierung, in deren Verlauf die "Außenwelt", die "Wertwelt", das "Sein in Seiendem" zu neuer, eigenständiger Bedeutung aufsteigt. So versteht Schulze den Vorgang der "Persönlichkeitsentfaltung" in seiner 1950 erschienenen "Erziehungslehre" bereits als einen Prozeß, "innerhalb dessen sich ... die Welt der objektiven Werte in einen subjektiven Wertzusammenhang hinein gestaltet"⁴⁾. Der entscheidende Schritt vollzieht sich aber

1) Diese Fassung kristallisiert sich in Schulzes Aufsatz "Freiheit und Erziehung" heraus und wird von da ab als stehende Formel verwendet.

2) Vgl. ders., Freiheit und Erziehung, S. 101; Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 195; Zur Frage einer Idee der Lehrerbildung, in: Schule und Leben, 4. Jg. 1952/53, S. 261; Die akademische Lehrerbildung, S. 107; Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, S. 195; Der Mensch in der Begegnung, S. 138 Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 146

3) Vgl. ders., Bildung und Religion, S. 65, 70, 182, 183; Erziehung und Evangelium, S. 69 f

4) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 13

erst in den folgenden Jahren. Er verbindet sich mit der geschichtsphilosophischen Einsicht, daß nach der "ontologischen" Epoche des Altertums, der "theologischen" des Mittelalters nun auch die "anthropologische" Epoche der Neuzeit "am Ende ist"¹⁾. Damit gerät jetzt auch der Bildungsbegriff "in eine Krise"²⁾. Schulze versucht seine anthropologische Einengung durch den Gedanken der "Besinnung" zu korrigieren, den er in ausdrücklicher Bezugnahme auf Heidegger einführt³⁾ und als ein "Sichfallenlassen" in den "Sinn", das "Wertbezogene", das "Sein in Seiendem" bzw. als "Insichhineinstehenlassen" von Sinn, Wert und Sein definiert. Dabei wird "Besinnung" zunächst noch innerhalb des Bildungsbegriffes entfaltet⁴⁾ und vorübergehend sogar mit dem Motiv der "Substanzanreicherung" gleichgesetzt⁵⁾, um dann ab 1956 mit dem Erscheinen der "Begegnungslehre"⁶⁾ als eigenständiges, ergänzendes und ausgleichendes Korrektiv neben die Bildung zu treten. Beide Begriffe stehen von da an in einer Nebenordnung, deren Verhältnis allerdings problematisch und noch zu erörtern ist. "Bildung und Besinnung" werden zu den beherrschenden Zielgrößen der Erziehung, die jetzt entsprechend als "Bildungs- und Besinnungshilfe" verstanden wird⁷⁾.

Schulze verbindet im Begriff der "Besinnung" axiologische und fundamentalontologische Gedankengänge. Danach wird Seiendes nie als "wertindifferent", sondern immer als "wertgeladen" erfahren, sodaß "Sein und Wert zwar zwei verschiedenen Kategorientafeln angehören, in ihrer Verwirklichung im menschlichen Kreis aber wie zwei Schwestern sind, von denen niemals eine allein auftritt"⁸⁾. Daher begegnet dem Menschen im Seienden das "Reich der Werte" in der Form "personaler Wertträger und Wertgegenstände", mit denen er jeweils in eine Begegnung zusammen-

1) Ders., Zur geistigen Lage der Gegenwart, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 7.Jg. 1953, S. 4; vgl. auch: Zur Geschichte des Menschenbildes von der Aufklärung bis zur Gegenwart, in: Schule und Leben, 4. Jg. 1952/53, S. 227/228; Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, S. 194

2) Ders., Die akademische Lehrerbildung - Synthese oder Kompromiß, S. 106

3) Ders., Theorie und Praxis im Lehrerleben, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 6. Jg. 1954, S. 210; Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, a.a.O., 7. Jg. 1955, S. 195

4) Ders., Die akademische Lehrerbildung - Synthese oder Kompromiß, S. 107

5) Ders., Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, S. 195

6) Ders., Der Mensch in der Begegnung, Nürnberg 1956

7) Vgl. ders., ebd., S. 136; Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 95 102; Kontakt und Distanz, S. 396; Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 52; Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 146 f; Herausforderung des Seins, S. 278

8) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 100, 101

gespielt wird. In den "objektiven Wertgehalten" dieser Begegnungspartner treten ihm die Werte entgegen; in ihnen sprechen sie seine "Opferbereitschaft" und seine "Wertempfänglichkeit" an und vermögen so, in seinen "subjektiven Wertzusammenhang" einzugehen. Den Wertgehalt jedoch, das was "an und in einem Wertträger auf den Wert bezogen ist und wofür der Mensch Opfer zu bringen imstande und bereit ist", bezeichnet Schulze als den "Sinn"¹⁾. Von ihm gilt nun die entscheidende Feststellung, daß er sich grundsätzlich "nicht ergreifen, nicht gewaltsam erobern läßt, sondern nur empfangen werden kann. Denn der Sinn als das Wertbezogene und als solches die Opferbereitschaft des Menschen Ansprechende steht von sich aus in das Subjekt hinein"²⁾. Er spricht sich dem Menschen nur zu, in dem sich dieser vertrauensvoll in ihn als in den entscheidenden Wesensgehalt einer Sache hinein-"fallen" läßt. Solches "Sichfallenlassen in den Sinn"³⁾ aber ist es, das Schulze unter "Besinnung" versteht. Die "Besinnungshilfe" der Erziehung meint dann das "Mutmachen, sich dem begegnenden Sachverhalt als dem von der Begegnung mit umgriffenen Partner hinzugeben"⁴⁾, meint die Ermutigung zum "Insichhineinstehenlassen des Sinnes der Personen, der Sachen, der Situationen"⁵⁾. Mit dem skizzierten Phänomen der Besinnung, das mit dem der Bildung das "Ganze" der Erziehung definiert, greift nun Schulze einen Gedankengang auf, der gegenüber anthropologischen Vorstellungen eine fundamentalontologische Neuinterpretation menschlichen Weltverhaltens beinhaltet: Im Ganzen des Seienden ist es allein der Mensch, der Sein versteht, dessen Seinsverständnis zum Ort wird, wo Sein als solches

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 104; vgl. auch: Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 95; Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 147; Vom Sinn der Lehrerbildung, S. 333; Erziehung und Unterricht heute als Weg zum Leben, S. 113; Rückgriff und Fortschritt im Erziehungsdenken. Eduard Spranger zum 80. Geburtstag, in: Lebendige Schule, 17. Jg. 1962, S. 278; Wenn Philosophen Könige sind und Könige philosophieren. Über Zweck und Sinn der Daseinsgestaltung. Hans Wenke zum 60. Geburtstag, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 15. Jg. 1963, S. 98

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 140

3) Ders., ebd., S. 211; Herausforderung des Seins, S. 278

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 136

5) Ders., ebd., S. 211

"anwest", "da" ist. Sein und Mensch, bzw. Sein und "Da-Sein" sind aufeinander hingeeordnet, sie "stellen einander". Das geschieht, indem "der Mensch dem Sein und das Sein dem Menschen sich übereignet in jenem schwingenden Bereich, in dem sie beide zusammengehören. Wenn sich der Mensch in das Sein losläßt, gerät er keineswegs in das Nichts, sondern in das, das ihm und dem er zugeeignet ist"¹⁾. In diesem "Sichfallenlassen" in das Ganze des Seienden öffnet sich das Seiende in dem was es ist und wie es ist: sein Grundort im Ganzen des Seienden, sein "Wesen", wird offenbar. Aus dieser Sicht der Zusammengehörigkeit von Mensch und Sein ergibt sich nun eine Verhaltensweise des Menschen zur Welt, die den verfügenden Zugriff des Menschen, die Weltbemächtigung um seiner Selbstermächtigung willen negiert. Die Wahrhaftigkeit des Menschen wird nicht mehr in seiner "Selbstsuche" und der Sorge um sein Heilsein gesehen. An die Stelle des vom Menschen her bestimmten kognitiven und volitiven Herrwerdens über Personen, Sachen und Situationen tritt die Freigabe des Seienden auf es selbst, auf sein Sein hin. Nicht im Durchsetzen unseres "Herrschaftsanspruches", sondern in der Freigabe in "Dienst und Hingabe" liegt demnach die adäquate Weise menschlichen Sichverhaltens. Schulze sieht sie in einem Zweischritt²⁾ gegeben: Die Freigabe des Seienden auf es selbst hin vollzieht sich zunächst als Hinhören auf das "in ihm Wesende", dem sich der Mensch zugehören läßt in "vernehmender Entgegennahme"³⁾. Das "dominative Verhalten", in dem der Mensch Seien- des seinem "Wollen" und seinen "Erkenntnisformen" unterwirft, wird hier durch ein "acceptives Verhalten" abgelöst, in dem sich der Mensch dem sich zusprechenden Sein des Seienden öffnet und überläßt⁴⁾. Das "verfügende Ich" wird zum "empfangenden Ich", das sich vom zuteilwer-

1) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 92

2) Ders., ebd., S. 93; Versuch einer Besinnung zur Didaktik, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 13. Jg. 1961, S. 3

3) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 93

4) Ders., Herausforderung des Seins, S. 13, 14, 15; vgl. auch: Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 148; Von der Würde der Wissenschaft, in: Lebendige Schule, 15. Jg. 1960, S. 494; Erziehung und Unterricht heute als Weg zum Leben, S. 112; Versuch einer Besinnung zur Didaktik, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 13. Jg. 1961, S. 2 f

denden Sein des Seienden ergreifen läßt¹⁾. Das Seiende selbst wird so zur Sprache gebracht, entbirgt sich ins Unverborgene, indem es "hineinsteht" in den Menschen, der "sich selbst zum Opfer bringend, staunend, fragend, schweigend"²⁾ vor ihm steht. "Auf Grund eines solchen Hineinstehenlassens in uns beschreiben wir am Gegenstand, was an ihm ohne unser Zutun für uns sich kundtut"³⁾. Auf diesen ersten Schritt der "vernehmenden Entgegennahme" folgt ein zweiter: die "logische Verarbeitung" dieser Kundgabe⁴⁾. Sie geschieht in einem Denken, für das Schulze eine "dreifache Echtheit" fordert: es soll "funktionsecht", "strukturecht" und "resonanzecht" sein. Unter "Funktionsechtheit" versteht er dabei, daß das Denken den "Gesetzen des Denkens" gemäß abläuft und funktioniert. Es sind dies "Gesetze einer Denkpragmatik, die die alte formale Logik wohl einschließt, aber weiter greift als sie". Die Forderung der "Strukturechtheit" verlangt die Übereinstimmung des Denkens mit der inneren Verfaßtheit des Denkenden: "Dein Denken sei du selbst, du selbst seiest dein Denken! Sie besagt, daß sich unser Denken so zu uns verhalten soll wie echter Ausdruck zu dem, was sich ausdrücken will"⁵⁾. Schließlich vollendet sich das Denken in seiner "Resonanzechtheit". In ihr wird der einzelne Denker zum "Exponenten" einer "Gruppe von Menschen, nach Möglichkeit der ganzen Menschheit"⁶⁾. In solchem "funktionsechten", "strukturechten" und "resonanzechten" Denken gilt es, das am Seienden Erschlossene und Empfangene in den Wissenshorizont und den Gedankenkreis einzugliedern und diesen seinerseits auf das neu Erschlossene hin auszurichten. Diesem "acceptiven Verhalten" entspricht nun als seelische "Grundbe-

1) Ders., Herausforderung des Seins, S. 238

2) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 96

3) Ders., ebd., S. 100

4) Ders., ebd., S. 93; Versuch einer Besinnung zur Didaktik, S. 3

5) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 96; Begegnung und Unterricht, S. 18

6) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 97; Begegnung und Unterricht, S. 18; Herausforderung des Seins, S. 71. Die Resonanz des Denkens unterliegt jedoch einer doppelten, einer "subjektiven" und einer "objektiven" Vorbedingung: zum einen setzt sie eine "Strukturverwandtschaft der Seelen" voraus, die Schulze mit Goethe als "Wahlverwandtschaft" faßt, als das "tastende Sichvoraus" in Richtung auf einen gemeinsamen "Urtypus" zu. Zum andern bedarf es der entscheidenden "objektiven" Bedingung: die "Schicksalslinien" müssen durch übersubjektive, schicksalshafte bzw. göttliche Führung "aufeinanderzulaufen" (Der Mensch in der Begegnung, S. 99, 100)

findlichkeit" die "Ehrfurcht". Sie ist für Schulze mit dem "Sich-wundern" Platons, mit der "Demut" im religiösen und der "Achtung" im sittlichen Bereich verwandt. "In der Ehrfurcht nehmen wir, was ist und geschieht hin, weil es aus dem Geheimnis des Seins kommt und bekämpfen alles in uns, was sich dem entgegenstellt und unserem Egoismus und unserer Geltungssucht entstammt"¹⁾. So führt die Ehrfurcht zu einer freigewählten Unterordnung des Menschen unter das Sein, wie es in Personen, Sachverhalten und Situationen "aufscheint" und sich "enthüllt", um sich jedoch "sogleich wieder zu verhüllen und dadurch eines neuen, tieferen Fragens würdig zu werden." In solcher "Ehrfurcht gegenüber dem Fragwürdigen", "im Staunen und Fragen auf dem Boden der Ehrfurcht vollzieht sich ... Besinnung"²⁾.

Bildung und Besinnung machen die "strukturbestimmenden Konstanten" der Erziehung aus. Sie legen erzieherische Hilfe als "Bildungs- und Besinnungshilfe" fest, als "Hilfe, die je der Mensch dem Menschen in Richtung auf die Bildung und Besinnung erweist"³⁾. Damit ergibt sich Erziehung als geleitende und führende Hilfe des Menschen für den Menschen, um sich im Entfaltungsvorgang "echter Bildung selbst zu gewinnen" und sich "in echter Besinnung" in das Sein und die Werte hinein "fallenzulassen", "loszulassen", "zu verlieren". Es geht so in der Erziehung darum, dem Zögling zu helfen, im Vorgang der Bildung "durch Horizonterweiterung und Substanzanreicherung hindurch der zu werden, der zu werden er bestimmt ist", und zum anderen im Vorgang der Besinnung "der Welt der Objekte so zu begegnen, daß ihr entgegenstehender Sinn erfaßt wird"⁴⁾. Beide Vorgänge aber "schwingen zusammen", "verschmelzen" und "durchdringen sich"⁵⁾. Sie stellen zwei Aspekte eines einheitlichen Geschehens dar, das sich in seiner subjektiven und objektiv-werthaftern Gerichtetheit zeigt. Bildung als "Selbstentfaltung" der "persönlichen Struktur" vollzieht sich immer ineins mit

1) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 104

2) Ders., ebd., S. 105, 106

3) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 141, 136

4) Ders., ebd., S. 141

5) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 95, 102

dem Prozeß der Besinnung als "Selbsthingabe" an die "Seins- und Wertgehalte", wie umgekehrt mit der Besinnung als "Selbsthingabe" immer ein "Bildungsimpuls transrationaler, die Person aufwühlender und umgestaltender Art"¹⁾ mitgegeben ist. Die Wahrheit des Menschen zeigt sich somit nicht in der Selbstermächtigung durch Weltbemächtigung, sondern in der "Selbstentfaltung" durch Hingabe an die Sinn- und Wertgehalte der Welt. Diesen Prozeß der Menschwerdung in Bildung und Besinnung, in Selbstentfaltung und Selbsthingabe durch Geleit und Führung zu unterstützen, darin definiert sich E_r ziehung.

Das Verhältnis von Bildung "und" Besinnung birgt nun in der inneren Zuordnung beider Aspekte eine eigene Problematik. Sie liegt darin, daß Schulze sich zwar zunehmend dem fundamentalontologischen Denken verschreibt, dennoch aber glaubt, anthropologische Bildungsvorstellungen festhalten zu können, ohne eine Synthese zwischen beiden zustande zu bringen. Wo er versucht, die bloß additive Nebenordnung von Bildung "und" Besinnung im Sinne eines Sowohl-als-auch nicht nur durch verbale Behauptungen, etwa daß beide "zusammenschwingen", "verschmelzen" und "sich durchdringen", sondern durch genauere Angaben über die Art ihrer Verwiesenheit zu überwinden, gerät er in widersprüchliche Zusammenhänge. Zum einen gelangt er der fundamentalontologischen Fragestellung folgend zu einer Unterordnung des Bildungsbegriffs unter den Begriff der Besinnung, zum andern tritt immer wieder das anthropologische Anliegen des "Selbstgewinns" als beherrschender Gesichtspunkt auf, der auch das Motiv der Besinnung umgreift und es sich unterordnet. So kommt es im Letzten zu keiner Vermittlung beider Aspekte. Der Grund liegt in dem Problem, zwei Begriffe unterschiedlicher und sich widersprechender Herkunft zusammenzuspannen. Wie sich philosophisch das "Seinsdenken" als Alternative und Überwindung einer "seinsvergesessen", traditionellen "Metaphysik der Subjektivität" (Heidegger) versteht, so hebt sich pädagogisch der Begriff der Besinnung von dem der Bildung ab.

1) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S.106,

Dieser Zusammenhang wird in der Studie "Pädagogische Strömungen der Gegenwart" von 1958, vor allem aber in der 1964 erschienenen Kulturkritik "Herausforderung des Seins" besonders deutlich. Menschliches Verhalten wird hier unter den alternativen Kategorien von "Sein" und "Nichtsein" betrachtet. In dieser Polarisierung zerfällt es in seinsbezogene und ichbezogene Formen, in die Bereiche des "ontischen" und "empirischen", des "acceptiven" und "dominativen" Verhaltens¹⁾. Diese Scheidung, die menschliches Tätigsein auf die zu vollziehende "Kehre" vom "Nichtsein" zum "Sein" hin festlegt, begrenzt nun Bildung ihrer philosophischen Herkunft entsprechend auf jenen "empirisch-dominativen" Bereich der Selbstermächtigung im "Herrwerden über Personen, Sachen, Situationen"²⁾. Besinnung aber erstarkt in dieser Konsequenz notwendig zum begrenzenden Korrektiv und dem allein seinsgewährenden Prinzip. Sie muß dann im Erziehungsgang "stärker und stärker werden, so zwar, daß sie die Bildungshilfe nicht auslöscht, aber doch so, daß sie sie begrenzt und in Abhängigkeit von sich hält"³⁾. Nun stellt diese Formulierung im Vergleich mit ähnlichen Äußerungen Schulzes insofern eine Ausnahme dar, als sie auf dem Hintergrund seines kulturkritischen Unternehmens erfolgt, dessen Kritik sich ganz auf den fundamentalontologischen Gedankengang stützt. Aber eben darin wird auch deutlicher als in anderen Ausführungen die Konsequenz dieses Ansatzes sichtbar. Was sonst Andeutung bleibt, kommt in dieser Formulierung klar zum Ausdruck.

Neben die Überordnung der Besinnung über die Bildung treten aber jene Passagen, die das anthropologische Anliegen entfalten und zu einem gegenteiligen Ergebnis führen. Danach stellt sich das Motiv der Besinnung als durchaus vereinbar mit dem der Bildung dar; es erweist sich als dessen Fortsetzung und unterscheidet sich lediglich in der Art des Vorgehens von diesem. Das "Streben nach Persönlichkeitstiefe und nach Entfaltung vollen Menschentums"⁴⁾ beherrscht jetzt Bildung

1) Ders., Herausforderung des Seins, S. 13 f, 246; Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 103 f

2) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 94

3) Ders., Herausforderung des Seins, S. 278

4) Ders., ebd., S. 249

und Besinnung und stellt diese in eine Reihe mit jener. Das Ich "verliert" sich in der Besinnung zwar an das andere, aber nicht "selbstlos", nicht um des anderen willen, sondern "um aus dieser Selbsthingabe reicher zu sich selbst zurückzukehren"¹⁾. Nun gilt die Devise: "Wer sich gewinnen will, muß sich verlieren"; denn nur wer sich verliert, kann "die Sachen in ihrem letzten Sinngehalt gewinnen und mit ihnen sein eigenes Ich"²⁾. Damit tritt Besinnung in den Dienst der Bildung und bestimmt sich als "Vertiefung und Bereicherung der Persönlichkeitsbildung"³⁾. Bildung weitet sich hier zu einem Oberbegriff, der Bildung (i.e.S.) als "dominatives" "Zugreifen" und Besinnung als "acceptives" "Sichergreifenlassen" umspannt. Führt so der fundamentalontologische Ansatz zu einer Überordnung der Besinnung, so der anthropologische zu einer Ausweitung und Überordnung des Bildungsgedankens. Diese beiden gegensätzlichen Zuordnungen werden bei Schulze nicht deutlich unterschieden, sondern kennzeichnen bei ihm das, was er selbst als Verhältnis von "Bildung und Besinnung" betrachtet und undifferenziert als ein "Zusammenschwingen", "Verschmelzen" und "Sichdurchdringen" beider Motive anspricht.

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 136

2) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 96

3) Ders., ebd., S. 101

3. "Funktionale" und "intentionale" Erziehung

Erziehung als Geleit und Führung zu Bildung und Besinnung umfaßt für Schulze zwei "Schichten", in denen sie vor sich geht. "Die Kernschicht bildet diejenige Ebene, auf der vor- und unterbewußt jeder Erzieher eines jeden anderen ist ... In dieser Schicht der Erziehung vollzieht sich alles ohne bewußte, zielsichere Lenkung des Menschen ganz von selbst". "Innerhalb" dieser Kernschicht hebt sich eine zweite Schicht geringerer Valenz und Reichweite ab. In ihr geschieht alles "planvoll, bewußt, zielsicher ausgerichtet, abgezweckt"¹⁾. Beide Weisen sind nur theoretisch zu unterscheiden. Im Vollzug der Erziehung "schwingen" sie "zusammen" und "durchdringen sich" zum "Ganzen" der "einen Erziehung". Diese ist "wie ein Strom, zu dem zwei Flüsse zusammengefloßen sind. Ein und dieselbe Erziehung äußert sich auf zwei Daseinsebenen"²⁾.

Die eine Weise besagt nun ein Geschehen im Rahmen der vorgegebenen Begegnung, das menschlicher Intentionalität grundsätzlich entzogen ist. Im Unterschied zum intentionalen Vollzug charakterisiert es Schulze als einen "funktionalen" Vorgang. Er spricht mit Ernst Kriek von "funktionaler Erziehung"³⁾ und greift - um den Anschluß an den begriffsgeschichtlichen Bezugsrahmen dieses Terminus zu verdeutlichen - auf die Begriffe "Dasein" bzw. "Leben" zurück. Danach "funktioniert" das "Dasein" bzw. "Leben" aus sich selbst "erziehend". Erziehung wird damit eine "Funktion des Daseins"⁴⁾, ein "Stück des funktionierenden Lebens selbst", eine "Funktion des alles umfassenden Lebens"⁵⁾, - dies allerdings nur unter der entscheidenden Voraussetzung, daß "Dasein" bzw. "Leben" nicht "immanent", sondern in seiner metaphysisch - theologischen Dimension begriffen wird⁶⁾. Von der "funktionalen Erziehung" unterscheidet Schulze die zweite Weise der Erziehung, die "intentionale Erziehung". Ist in jener grundsätzlich "Begegnung am Werke", so stellt sich diese als Werk des

1) Ders., Freiheit und Erziehung, S. 99

2) Ders., Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 196; vgl. auch: Freiheit und Erziehung, S. 99; Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 53

3) Ders., Freiheit und Erziehung, S. 99

4) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 14

5) Ders., Freiheit und Erziehung, S. 99; vgl. auch: Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 195; Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 52

6) Vgl. S. 91 f, 107

menschlichen "Verstandes" dar, nämlich als "planvolles Schaffen von Begegnungen"¹⁾. Das sie leistende "Denken" vollzieht sich dabei in der Verwirklichung jener "dreifachen Echtheit", der "Funktionsechtheit", "Strukturechtheit" und "Resonanzechtheit". Damit zeigt sich "intentionale Erziehung" als veranstaltetes, rationales Geschehen, in dem Begegnung nicht durch die "Substanz" der sich begegnenden Partner hindurch erfolgt, sondern in der bewußten Beschäftigung mit dem rational faßbaren Wertgut der Kultur. Ein Vergleich beider Erziehungsweisen erbringt folgende Unterscheidungsmerkmale:

(1) Funktionale Erziehung ist immer "vor- und unterbewußt". Sie ereignet sich ohne "zielsichere, zweckvolle Ausrichtung", ohne "Intention". Zwar kann man ihrer bewußt werden, doch erst "nachdem sie als Tatsache gegeben ist"²⁾. Dagegen ist intentionale Erziehung "bewußt, zielsicher abgezweckt, verstandesmäßig durchsichtig"³⁾ und damit eine im voraus grundsätzlich bestimmbare und in Schritten durchschreitbare "Ablaufgesetzlichkeit".

(2) Funktionale Erziehung kennt keine Über- und Unterordnungen. Hier ist "grundsätzlich jeder Erzieher eines jeden"⁴⁾ ohne Rücksicht auf menschliche "Beziehungsordnungen". Entscheidend ist allein das "gehaltvolle Sein", die prägemächtige "Substanz" der Partner. Im Unterschied dazu herrscht in der intentionalen Erziehung die nicht umkehrbare Relation: Erzieher-Zögling. Beide sind "in Abstand voneinander gehalten"; denn "planvolles, zielsicheres" Erziehen setzt "Übersicht" und "Einsicht" voraus, "die nicht jeder hat"⁵⁾.

(3) Infolgedessen gibt es in der funktionalen Erziehung keinen vorgebildeten Erzieherstand, sondern Erzieher "von Schicksals- oder Gottes Gnaden"⁶⁾. Anders in der intentionalen Erziehung. Sie wird durch einen "eigentümlich vorgebildeten Erzieherstand" veranstaltet, der durch seinen "Bildungsgang" über den Zögling emporsteigt und da-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 29

2) Ders., ebd., S. 14; vgl. auch: Freiheit und Erziehung, S. 99; Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 195

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 19

4) Ders., ebd., S. 14; Freiheit und Erziehung, S. 99; Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 195

5) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 20

6) Ders., ebd., S. 15

mit einen "Platzwechsel" zwischen Erzieher und Zögling ausschließt.

(4) Entsprechend steht auch funktionale Erziehung grundsätzlich jenseits aller Lehr- und Lernbarkeit, während sich intentionale Erziehung gerade durch diese auszeichnet, indem sie "Kulturgut", "Jugend" und die Vermittlung beider in der "Begegnung" unter dem Aspekt rationaler Mittelbarkeit angeht. So betrifft die Lehr- und Lernbarkeit der intentionalen Erziehung einmal die "Gesamtheit des objektiven Wertgutes, an dem der Zögling sich entfalten soll", ferner "gewisse psychologische und anthropologische Voraussetzungen der Jugendkunde"¹⁾ und schließlich die "Richtlinien, Grundsätze und Winke", denen das "Herbeiführen der Begegnung von Jugend und Kulturgut"²⁾ unterliegt. Doch ist die Lehr- und Lernbarkeit dieser Faktoren nicht unbegrenzt. Sie stößt im Bereich des Wertgutes "sehr bald auf die Grenze des menschlich Faßbaren", im Bereich jener "Voraussetzungen" auf das "schwere Problem von Idee und Existenz, Wissen und Tun, Theoretik und Praktik"; und was das Herbeiführen der Begegnung betrifft, so zeigt sich, daß hier letztlich "ein gehaltvolles Sein und ein besonderer Takt entscheidet", also "funktionale" Gegebenheiten, die rational nicht mitteilbar sind. Unüberschreitbare Grenzen werden sichtbar. Dennoch verbleibt innerhalb dieser Begrenzung ein reiches Feld von "Erfahrungen, Normen und Winken", die sich als Ertrag von Generationen herausgeschält haben. Sie besitzen "übersubjektiven, normativen Charakter auf Grund einer Objektivität durch Übereinstimmung". Diese komparative Allgemeinheit macht sie zum Lehrgut einer "Erziehungs- und Unterrichtslehre", die damit als "Kunstlehre" und "Kunde" verstanden wird³⁾.

(5) Im Unterschied zur funktionalen Erziehung, die "aller Kunstlehre grundsätzlich transzendent" ist, setzt daher intentionale Erziehung eine eigene "Didaktik" und "Methodik" aus sich heraus. Dabei meint Didaktik die "Kunde vom Lehren", Methodik die "Kunde von den Wegen und Möglichkeiten, Zögling und Erziehungsgut in eine Begegnung zu führen"⁴⁾

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 21

2) Ders., ebd., S. 22

3) Ders., ebd., S. 22, 23, 15

4) Ders., ebd., S. 23

(6) Die Stellung beider Erziehungsweisen zum vorgegebenen Begegnungs-ganzen macht den Vorrang funktionaler Erziehung deutlich. Sie ist der "ausschlaggebende Faktor" in aller Erziehung. "Was einer dem anderen, also auch der Lehrer seinen Schülern ist, ist er durch funktionale Erziehung hindurch ... Das in der funktionalen Erziehung sich durchsetzende Schwergewicht, die letztthin wirksame Substanz, sucht sich nicht die Stelle der stärksten Wahrscheinlichkeit heraus, sondern schreitet als irrationales Geschehen über alle Rationalitäten und Intentionen überlegen hinweg"¹⁾. Das besagt nun nicht, daß intentionale Erziehung bedeutungslos wäre. Ihre spezifische Aufgabe liegt im Ermöglichen funktionaler Erziehung. Denn diese "setzt, um wirkungskräftig zu werden, intentionale Erziehung voraus". Wohl steht das Sein und das Reich der Werte "von sich aus" in den Menschen hinein, doch nicht ohne dessen Zutun: Es spricht sich vielmehr zu im Prozeß rationaler Überlieferung und Erarbeitung. Es "öffnet sich" zwar, indem es "sich schenkt"; aber es "wirft sich nicht weg, sondern gibt sich nur dem, der mit Ernst, Hingabe und Kenntnisreichtum" darum "wirbt" und "ringt"²⁾.

Der Vergleich funktionaler und intentionaler Erziehung erbrachte nun wesentliche Unterscheidungsmerkmale. Danach erweist sich funktionale Erziehung als "irrationales Geschehen", in dem "jeder Erzieher eines jeden" ist, und zwar "von Gottes oder Schicksals Gnaden"; darin liegt ihr "Primat" in aller Erziehung. Sie "wirkt" allein durch den "Persönlichkeitsgehalt", durch die "Substanz" der Partner "hindurch". Daher ist sie weder lehrbar noch lernbar und "aller Kunstlehre transzendent". Von ihr hebt sich intentionale Erziehung ab als "rationaler" Prozeß der kulturellen Überlieferung, der durch die nicht umkehrbare Erzieher-Zögling-Relation bestimmt wird und einen "vorgebildeten Erzieherstand" kennt. Entsprechend zeichnet sich intentionale Erziehung durch grundsätzliche "Lehr- und Lernbarkeit" aus und setzt eine eigene "Didaktik" und "Methodik" aus sich heraus.

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 16

2) Ders., ebd., S. 24

III. Der Begriff des Unterrichts und seine Entfaltung

Erziehung ergab sich als "Spezialfall der Begegnung", als Geleit und Führung zu Bildung und Besinnung in den zwei grundlegenden Weisen funktionaler und intentionaler Erziehung. Mit der letzteren Unterscheidung der Erziehung in ein funktionales Geschehen und einen intentionalen Vorgang gewinnt Schulze die beiden entscheidenden Bereiche der "eigentlichen Erziehung" und des "Unterrichts".

1. Der Unterricht als intentionale Erziehung

Schulze versteht unter "Unterricht" zunächst "die Hauptmöglichkeit, deren sich intentionale Erziehung bedient"¹⁾. Diese Bestimmung schränkt Unterricht auf die institutionelle Ebene der Schule und das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden ein. Danach bedeutet Unterricht eine, wenn auch vorrangige "Veranstaltung" intentionaler Erziehung, neben der es durchaus noch andere, eben vor- und außerschulische Weisen der Verwirklichung gibt. Doch dieses Verständnis von Unterricht ist nicht das eigentliche und tragende in Schulzes Konzeption. Er führt weder aus, worin sich Unterricht von anderen Formen intentionaler Erziehung abhebt, noch erwähnt er überhaupt solche Formen. Er unterscheidet also nicht weiter zwischen Unterricht und intentionaler Erziehung. Seine Darstellungsabsicht liegt nicht darin, Unterricht als eine Form innerhalb der intentionalen Erziehung aufzuzeigen, vielmehr darin, an ihm die Begegnungsrelevanz und die Grenzen intentionaler Erziehung zu untersuchen. Damit steht Unterricht paradigmatisch für intentionale Erziehung, und seine Reichweite umspannt den gesamten Bereich des "Lehr- und Lernbaren", der "Didaktik" und der "Methodik". Unterricht wird so als "die" Vollzugsweise intentionaler Erziehung verstanden, als "der empirische Ort ihres Wirklichwerdens"²⁾. In diesem Sinne setzt Schulzes unterrichtstheoretisches Bemühen den Unterricht als gleichbedeutend mit intentionaler Erziehung, um ihn dann vom funktionalen Geschehen der "Erziehung" bzw. der "eigentlichen Erziehung" abzugrenzen. "Unterricht und Erziehung" und

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 25

2) Ders., ebd., S. 25

"intentionale und funktionale Erziehung" werden zu identischen Begriffspaaren.

2. Das Verhältnis von Unterricht und Erziehung

"Erziehung und Unterricht" stehen für Schulze in einer Relation der Über- und Unterordnung. Dieses Prävalenzverhältnis gründet in ihrem je anderen Bezug zur Begegnung. Der Aufweis dieser unterschiedlichen Bezugsverhältnisse gelingt nun Schulze nur teilweise, da er auf Grund seines weiten und undifferenzierten Begegnungsbegriffs weder exakt zwischen existentieller und immanenter Begegnung, noch zwischen der Begegnung und ihrem Vollzugsfeld, den "Beziehungen" zu trennen vermag¹⁾.

a) Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit der Begegnung als Bezugsgrund von Unterricht und Erziehung

Begegnung ist dem Menschen wesenhaft unverfügbar: "Nicht wir verfügen über die Begegnung, die Begegnung verfügt über uns"²⁾. Sie ist "nicht gemacht oder gewollt", sondern "auf eine für den Menschen undurchschaubare Weise schicksalhaft gegeben"³⁾. Damit steht Begegnung als irrationales Geschehen grundsätzlich jenseits aller Intentionalität des Menschen. Bezüglich der beiden Weisen der Erziehung bedeutet das, daß der Begegnungscharakter nur der funktionalen Erziehung gehört. Als dem unmittelbaren Werk der sich ereignenden Begegnung selbst kommt ihr "in aller Erziehung" die "letzthin entscheidende Bedeutung"⁴⁾ zu. In ihr allein vollzieht sich "echte Begegnung" und damit eben "echte Bildung" und "echte Besinnung". In offensichtlichem Gegensatz zu dieser Bestimmung steht nun die Feststellung Schulzes, Unterricht bzw. Erziehung sei bewußtes "Herbeiführen der Begegnung"⁵⁾, sei "nichts an-

1) Vgl. S. 118 f, 123 f

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 58

3) Ders., ebd., S. 43

4) Ders., ebd., S. 24

5) Ders., ebd., S. 21

deres als planvolles Schaffen von Begegnungen"¹⁾; denn zeichnet sich Begegnung durch "Unverfügbarkeit" und "Irrationalität" aus, so kann sie gerade nicht rational "herbeigeführt", "planvoll geschaffen" werden²⁾. Diesen Widerspruch gilt es zunächst aufzuhellen, da von seiner Klärung die qualitative Bestimmung des Unterrichts abhängt. Dabei greifen wir auf die oben getroffene Unterscheidung von existentieller und immanenter Begegnung einerseits, von Begegnung und Beziehung andererseits zurück.

In jener ersten Sicht verbleibt nun Begegnung in ihrer grundsätzlichen "Unverfügbarkeit" und "Irrationalität", jedoch nicht die Begegnung überhaupt, sondern nur die "echte Begegnung" als existentielles Geschehen. Sie entzieht sich dem verfügenden, rationalen Zugriff menschlichen Denkens und liegt so jenseits der Intentionalität des Unterrichts. Nicht gilt dies aber für jene intentional gelenkten Formen des "Zusammentreffens", die Schulzes umfassend angelegter Begegnungsbegriff mit umgreift. In dieser Hinsicht fällt Begegnung durchaus in die Verfügbarkeit des Unterrichts, ja sie hat hier ihren legitimen Ort; in ihr erfolgt zunächst das "Zusammentreffen" von Wertwelt und Zögling. Sie ist gleichsam der Möglichkeitsraum dafür, daß es schließlich zu einer "beiderseitigen Verzahnung" von "Wertgut und Schülerseele" kommen kann. Diese erstrebte "Wertbegegnung" als "Verzahnung" liegt in ihrer Erfüllung jedoch bereits wieder außerhalb der unterrichtlichen Intentionalität; denn "wie alle echte Begegnung kommt sie nach dem Prinzip der Freiheit und Ungezwungenheit von selbst in Gang, oder es wird aus ihr überhaupt nichts"³⁾. Sie ist bereits ein Ereignis der Begegnung, im Rahmen funktionaler Erziehung, vom Begegnungsganzen selbst her verfügt. Begegnung zeigt sich in dieser Unterscheidung zum einen in ihrer Unverfügbarkeit als "echte Begegnung", zum anderen in ihrer Verfügbarkeit als "Zusammentreffen" überhaupt und gewährt so

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 29

2) Auf diesen Widerspruch weist auch W. Loch hin in seinen "Pädagogischen Untersuchungen zum Begriff der Begegnung, S. 111, 112. Doch unterscheidet er hier nicht genügend zwischen Denknötwendigkeit und mangelnder Eindeutigkeit der Darstellung, sondern sieht bereits dort "Dialektik" am Werk, wo bei näherer Betrachtung lediglich jene erörterten Differenzierungen des Begegnungsbegriffs unterbleiben.

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 110

beiden Formen der Erziehung Anteil, der funktionalen Erziehung und dem Unterricht. Allerdings geschieht dies in qualitativ grundsätzlich geschiedener Weise, im unmittelbaren Ereignis ihrer selbst (Begegnung i.e.S.) und im bloßen Schaffen eines Raumes für das mögliche Siche-
reignen "echter Begegnung".

Unter diesem Aspekt erweist sich funktionale Erziehung als die eigent-
liche, der Begegnung adäquate Form der Erziehung, da ihr allein der
Charakter "echter Begegnung" zukommt. Zugleich reduziert sich aber auch
der Widerspruch zwischen der Unverfügbarkeit der Begegnung und ihrer
Verfügbarkeit durch den Unterricht, indem sich jene auf "echte Begeg-
nung bezieht und diese das "planvolle Schaffen" von allgemeinen Begeg-
nungen betrifft, die sich als Möglichkeitsraum "echter Begegnung" er-
weisen.

Ein ähnliches Ergebnis bringt auch jene zweite, von Schulze ebenfalls
nicht explizierte Differenzierung des Begegnungsbegriffes, die im Be-
gegnungsgeschehen zwischen dem wirkmächtigen, vorgegebenen Begegnungs-
ganzen und seinem Vollzugsfeld, den Beziehungen unterscheidet. Schulze
bestimmt das "Leben" als "In-Beziehungen-stehen des Menschen zu Perso-
nen, Sachen und Situationen." "In" diesen Beziehungen und "durch" sie
"hindurch" vollzieht sich die dem Leben zugrundeliegende Wirkmacht,
die Begegnung. Damit werden diese Beziehungen zur grundsätzlichen Voll-
zugsweise der Begegnung, zum Raum ihrer Manifestation. Als solche las-
sen sie sich in zwei Arten scheiden: in die Beziehungen, die im Ereig-
nis unmittelbar von der Begegnung her verfügt, ihr funktionales Werk
und so der Ort des aktuellen Begegnungsvollzuges selbst sind, zum an-
dern in die Beziehungen, die den bloßen Möglichkeitsraum, in dem sich
Begegnung ereignen kann, den Ort potentiellen Begegnungsvollzuges dar-
stellen. Die funktionalen Beziehungen, denen aktueller Begegnungscha-
rakter eignet, liegen nun als Werk der sich ereignenden unverfügbaren
Begegnung außerhalb des Raumes menschlicher Intentionalität. Dagegen
sind die Beziehungen mit potentielltem Begegnungscharakter grundsätz-
lich durch Verfügbarkeit gekennzeichnet, sie sind das Werk des Men-
schen, intentional geschaffene Beziehungen für mögliche unverfügbare
Begegnungsvollzüge. Auch unter diesem Aspekt erweist sich funktiona-
le Erziehung als die eigentliche Erziehungsform; denn sie hat durch

die Beziehungen statt, die sich "im Dasein der Menschen von selbst ergeben"¹⁾, das heißt durch die funktionalen Beziehungen, die durch das Ereignis der Begegnung mitgegeben sind und in denen die Begegnung unmittelbar selbst "am Werk" ist. Unterricht als intentionale Erziehung weist sich demgegenüber "durch planvolle und sichere Herstellung und Lenkung der Beziehungen"²⁾ aus. Sein Verhältnis zur Begegnung ist so nicht unmittelbar. In ihm ist der unverfügbare Begegnungsvollzug nicht aktuell, sondern immer nur potentiell gegeben.

Beide Differenzierungen zwischen existentieller und immanenter Begegnung einerseits, zwischen Begegnung und Beziehung andererseits bringen nun eine gewisse Vereinbarkeit der ursprünglich unvereinbaren Aussagen Schulzes. Die Begegnung erweist sich sowohl als unverfügbar, als auch als verfügbar; zum einen zeigt sie sich als "echte Begegnung", die sich im Feld ihrer funktionalen Beziehungen vollzieht, zum andern als bloßer Möglichkeitsraum dieser unverfügbaren Begegnung als allgemeines Sichbegegnen im Feld herstellbarer und lenkbarer Beziehungen.

b) Die Erziehungsverantwortung des Unterrichts

Die bisherige Entfaltung der Konzeption Schulzes ließ deutlich werden, daß "in aller Erziehung die entscheidende Bedeutung"³⁾ nicht dem intentionalen, sondern dem funktionalen Moment zukommt. Als unmittelbares Werk der sich ereignenden Begegnung selbst ergreift funktionale Erziehung die sich begegnenden Partner in ihrem "Sein", in ihrer "Substanz". Dabei sucht sie sich "nicht die Stelle der stärksten Wahrscheinlichkeit heraus, sondern schreitet als irrationales Geschehen über alle Rationalitäten und Intentionen überlegen hinweg". Was daher ein Partner dem anderen oder mehreren anderen "wirklich ist, ist er durch funktionale Erziehung

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 13

2) Ders., ebd., S. 13

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 16

hindurch". Hier fallen die "letzten Entscheidungen" über das "Werden"¹⁾ des Menschen, über sein "Anderswerden" als einem "von Begegnung geformt werden"²⁾. In ihr geht es "um letzte, tiefste Seinsqualitäten, um Beeinflussung und Gestaltung eines Persönlichkeitskernes, der das Wesentliche des inneren Aufbaues umschließt"³⁾. Demgegenüber ist der Unterricht "nicht so entscheidend, daß es bei ihm um Schicksale, um Sein oder Nichtsein ginge. Wenn er im Rahmen der in ihn einfließenden, aber seinem Zugriff sich entziehenden funktionalen Erziehung zu Begegnungen von Mensch zu Mensch und von Mensch zu Sache führt, die sich schicksalhaft auswirken, so kann er dafür nicht verantwortlich gemacht werden"⁴⁾, denn ihm mutet Schulze keine "letzten, schicksalsmäßigen Entscheidungen" zu. Diese sind dem intentionalen Bereich der Erziehung entzogen. "Dort, wo die Entscheidungen fallen, ist die Grenze des Bewußtseins überschritten und wo der Verstand das Szepter führt, ist nicht viel zu verlieren und wird wenig nur riskiert"⁵⁾. Damit wird nun dem Unterricht sowohl die Möglichkeit als auch die Notwendigkeit echter Verantwortlichkeit abgesprochen und die erzieherliche Arbeit zugunsten eines irrationalen und funktionalen Geschehens abgewertet. Es erhebt sich die Frage, inwieweit Schulze überhaupt noch von "Verantwortung" reden kann, wenn deren "Entscheidungen" gerade nicht als bewußtes und gewolltes Antwortgeben auf ein vorgängiges Gefordertsein gewertet werden. Jedoch stehen dieser Sicht durchaus andere Aussagen entgegen, die sich nicht in diese strenge, den Unterricht auf den Bereich der "Empirie" einschränkende Unterscheidung einfügen lassen⁶⁾. So bestimmt Schulze den Unterricht als "planvolles Schaffen von Begegnungen", und es wurde bereits aufgezeigt, daß es hier um das Schaffen eines Raumes geht, der die Vollzugsmöglichkeiten für "echte Begegnung" beinhaltet. In ihm läßt sich das Begegnungsereignis zwar nicht "herbei-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 26

2) Ders., ebd., S. 52

3) Ders., ebd., S. 46

4) Ders., ebd., S. 71

5) Ders., ebd., S. 66

6) Diesen Sachverhalt spricht auch W. Loch (Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung, S. 113, 114) an. Dabei ist einschränkend anzumerken, daß das von Loch u.a. angeführte Argument der Lehrerhaltung nur sehr begrenzt zutrifft, da dieser Gedanke bei Schulze weniger unter dem Vorzeichen der "Intentionalität", denn als vorgängiges Ergriffen-sein in "Liebe" und pädagogischem "Eros" zu sehen ist. (Vgl. Loch, W., ebd., S. 113 bezüglich Schulze, F., Begegnung und Unterricht, S. 111)

zwingen" und auch nicht "verhindern"¹⁾, wohl aber wird in ihm legitim versucht, echte Begegnung "anzubahnen"²⁾. In ihm kann der Lehrer ihr "Werden unterstützen und vorbereiten oder gleichgültig beiseite lassen oder auch hemmen"³⁾. Hier erweist sich die Intentionalität des Unterrichts gleichsam als notwendige Vorbedingung für die Begegnung von Wertgut und Schüler, für die "beiderseitige Verzahnung"⁴⁾ von Wert und Schülerseele, und Schulze kann sagen: "Funktionale Erziehung ... setzt, um wirkkräftig zu werden, intentionale Erziehung voraus"⁵⁾. Damit liegt aber Verantwortung nicht mehr außerhalb des Unterrichts. In dem Maße, in dem er echte Begegnung "vorbereitet", "hemmt" oder "beiseite läßt", in dem er folglich als notwendig, wenn auch nicht als hinreichend für das Zustandekommen und Wirksamwerden funktionaler Erziehung anzusetzen ist, - in dem Maße ist er für dieses Geschehen und seine Folgen auch verantwortlich zu machen.

Schließlich sei noch eine letzte Aussage Schulzes als Argument gegen jene Unterscheidung angeführt, die den Unterricht seines existentiellen Charakters und echter Erziehungsverantwortung enthebt. Erziehung als ein doppelendiges Tun orientiert sich bei Schulze sowohl am Zögling und seiner "persönlichen Struktur" als auch an der objektiven Wertwelt. In der Beachtung beider Momente vollzieht sie sich als Hilfe zur Menschwerdung in Bildung und Besinnung. In diesem Vorgang kommt nun dem "Lernen" eine "entscheidende Bedeutung"⁶⁾ zu; denn Lernen besteht wesentlich in einem "Sichanreichernlassen durch die Werte ..., das in der Begegnung mit dem Wertträger vor sich geht. Lernen meint in seiner Vollendung geradezu den Vorgang ... (der) ... Besinnung"⁷⁾, der in dem Zweischritt von "vernehmender Entgegennahme" und "logischer Verarbeitung" statthat⁸⁾. Diesen Lern- bzw. Besinnungsvorgang hilft nun der Unterricht didaktisch und methodisch zu "ermöglichen" und zu "vollziehen". In einer "Didaktik" als "Kunde vom Lehren" wird dieser Vorgang unter dem Aspekt rationaler Mitteilbarkeit angegangen und Lehren als das erkannt, das den Lern- bzw. Besinnungs-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 111

2) Ders., ebd., S. 110

3) Ders., ebd., S. 111

4) Ders., ebd., S. 110

5) Ders., ebd., S. 24

6) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 102

7) Ders., ebd., S. 102

8) Vgl. S. 135 f

prozeß "mit heranwachsenden Menschen gemeinsam ermöglichen und vollziehen"¹⁾ soll; und die "Methodik" weist dazu schließlich die "Wege und Möglichkeiten, Zögling und Erziehungsgut in eine Begegnung zu führen"²⁾. Hier wird erneut deutlich, wie innig intentionale und funktionale Erziehung, d.h. Unterricht und Erziehung ineinander greifen und aufeinander verwiesen sind.

Die didaktische und methodische Gerichtetheit des Unterrichts auf das Sichereignen werthafter Begegnung und sein Bemühen vor allem um den "Akt" der "Besinnung" weisen dem Unterricht eindeutig Verantwortung am Begegnungsereignis im Rahmen der Erziehung zu.

Es zeigt sich also folgender Sachverhalt: Wenn Schulze zunächst ausdrücklich den Bereich existentieller Begegnung nur der Erziehung als unmittelbarer Funktion der Begegnung selbst zuweist und damit den Unterricht der Verantwortung für dieses Geschehen grundsätzlich enthebt, so stehen dieser Unterscheidung Aussagen entgegen, die dem Unterricht in seiner Hinordnung auf die Erziehung durchaus eine, für das Erziehungsgeschehen unmittelbar bedeutsame Rolle zuweisen und ihm daher eine echte Erziehungsverantwortung auferlegen. Der Unterricht zeigt sich darin als notwendige, didaktische und methodisch fundierte Voraussetzung einer "wirkkräftigen" Erziehung, deren Begegnungsgeschehen er in der Weise des "Anbahnens", "Unterstützens", "Hemmens" oder "Beiseitelassens" zu beeinflussen vermag. Damit erweist sich jene Unterscheidung Schulzes zwar als logische Konsequenz seines Begegnungsentwurfes, nicht aber als adäquate Fassung der Phänomene Erziehung und Unterricht. Indem er Unterricht näher zu bestimmen sucht, läßt er sich stärker auf dessen Wesen ein und überschreitet von daher jene selbst gesteckte Grenze. Die Scheidung in einen Bereich eigentlicher, vom Sein selbst getragener Erziehung und in einen "empirischen", "ohne Bezug zum Sein" stehenden Bereich des Unterrichts erweist sich in dieser Schematisierung als unangemessen und nicht tragfähig genug.

c) Die personale Einheit von Unterricht und Erziehung

Die ausgeführte Trennung von Unterricht und Erziehung und ihre Problematik ist nun rein theoretischer Natur und nicht unmittelbar in die Praxis umsetzbar: denn "der Lehrer ist zugleich auch Erzieher und Mensch"³⁾. In ihm sind immer schon Bewußtsein und Sein, Intentionalität und funktional wirkende Substanz in personaler Einheit gegeben. Das bedeutet, daß im "Lehrer" die theoretisch geschiedenen Bereiche zu einer Einheit "zusammenschw

1) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 102

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 23

3) Ders., ebd., S. 74

gen". Das "Lehrersein" zerfällt nicht in getrennte Handlungsbereiche. Doch untersteht es entsprechenden Maßgaben. Schulze unterscheidet hier zwei "Ziele" des "Lehrerseins": das "allgemein erreichbare unterrichtliche Nahziel, das allen Lehrplänen und Vorschriften zugrunde liegt"¹⁾ und das "hohe und adlige Fernziel funktionaler Erziehung". Es macht "das eigentliche, das tiefere Ziel Ziel des Lehrerseins" aus und stellt gegenüber dem realen und allgemein erreichbaren Minimalziel des Unterrichtens ein "ideales" Maximalziel dar, dem "nur wenige" zu entsprechen vermögen. Es ruft den Lehrer auf, das "Sehnen ... nach dem Guten, dem Schönen, dem Wahren, dem Heiligen" in sich zu nähren, um in seinem daraus erwachsenden gehaltvollen und prägemächtigen Sein "für das ganze Leben seiner Schüler etwas zu bedeuten"²⁾. So vereint die Lehrerpersönlichkeit die theoretisch geschiedenen Bereiche von Unterricht und Erziehung; eingespannt zwischen dem "unterrichtlichen Nahziel" und dem "erziehlichen Fernziel" bestimmt sich ihr "Wirkungskreis" in "Selbstbescheidung und Wissen um Grenze" und zugleich in "Sehnsucht und Heimweh nach der Welt der Ideen und Ideale"³⁾.

3. Der "empirische" Charakter des Unterrichts

Aus dem expliziten Verhältnis von Erziehung und Unterricht wurde klar, daß im pädagogischen Raum die "letzten Entscheidungen" nicht im Unterricht, sondern im Rahmen der Erziehung "im" und "neben" dem Unterricht fallen. Nicht der intentionale Akt des Bewußtseins ist der pädagogisch ausschlaggebende Faktor, sondern das "Sein" der Lehrerpersönlichkeit in seiner "vor- und unterbewußten" Funktionalität. So stellt Erziehung im Gegensatz zum Unterricht ein "metaphysisches" Geschehen dar, den Einbruch des vorgegebenen Dogmenganzes in die Daseinsimmanenz der Partner, die in ihrem Sein ergriffen und "zusammengespielt" werden. Unterricht wird damit zu einer "empirischen Angelegenheit"⁴⁾, zu einem menschlichen Handeln gleich dem "Teilen des Arztes", dem "Ackern des Bauern" und dem

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 75

2) Ders., ebd., S. 75

3) Ders., ebd., S. 76

4) Ders., ebd., S. 69

"Hämmern des Schmiedes"¹⁾. Er bestimmt sich in jenem "unterrichtlichen Nahziel", dessen Anforderungen so gehalten sind, daß es "allgemeine Anerkennung erheischt und ohne Rücksicht auf gute oder weniger gute Lehrer allgemein erreichbar"²⁾ ist. Der Unterricht bewegt sich daher "in nicht zu weiten Grenzen". Diese Grenzen gilt es aufzuweisen, um den Unterricht in seiner Eigenstruktur von der Erziehung abzuheben und nicht "hybrid sein Können zu überfordern"³⁾.

a) Die Reichweite des Unterrichts

Wird Unterricht von der Erziehung abgehoben und in seiner Eigenform gestaltet beschrieben, so zeigt sich als erstes Bestimmungsmerkmal ein Verzicht auf "Ganzheit" in der Beschränkung auf partikuläre Ziele. Darin unterscheidet sich Unterricht grundsätzlich von der Erziehung, deren "Ganzheitsstreben" auf ein gegenseitiges "Durchdringen" und "Ähnlichwerden" der Partner dringt⁴⁾. Der "Motor" dieses Strebens liegt in dem alle Erziehung tragenden Begegnungsgeschehen; denn "jede Begegnung ist ganzheitlich. Sie packt das Ich und das Du ganz an und läßt nichts von ihnen draußen. Sie durchdringt alle ihre Fasern, so daß auch nicht der kleinste Teil von ihnen unbeteiligt bleibt"⁵⁾. Auf Grund des bisher Erörterten wird klar, daß das hier über Begegnung Gesagte in diesem weiten Anspruch, für "jede Begegnung" zu gelten, nicht durchzuhalten ist. Erneut zeigt sich die Schwäche des undifferenzierten Begegnungsbegriffs bei Schulze. Angesichts der von ihm betonten graduellen Abstufung der Begegnungsverhältnisse in ihrer unterschiedlichen Intensität gewinnen diese Aussagen ihre Bedeutung erst in der von uns getroffenen Scheidung der existentiellen Begegnung von jenen allgemeinen Formen des Zusammentreffens. Gegenüber der funktionalen Erziehung und der in ihr wirkenden (existentiellen) Begegnung verzichtet nun der Unterricht "bewußt auf Ganzheit und beschränkt sich in weiser Besonnenheit darauf, ... Vorstellungen zu

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 70

2) Ders., ebd., S. 74

3) Ders., ebd., S. 74

4) Ders., ebd., S. 53

5) Ders., ebd., S. 39

übermitteln, den Intellekt zu bilden und geistige und körperliche Fertigkeiten zu pflegen". Natürlich entbindet dies den Lehrer nicht davon, den "ganzen Menschen zu erfassen", nur unternimmt er dies nicht mehr programmäßig im Rahmen der unterrichtlichen Zielsetzung; er tut dies nicht mehr als "Lehrer", sondern als "Mensch", "nicht innerhalb der Intentionen der unterrichtlichen Arbeit, sondern neben ihnen und zwischen ihnen hindurch" im Rahmen der "Zwischendurchlaufenden funktionalen Erziehung"¹⁾.

Mit der Beschränkung auf Kenntnisse, Fertigkeiten und intellektuelle Bildung steht der Unterricht im Vergleich mit der Erziehung in einem grundsätzlich anderen Verhältnis zu den tragenden Bereichen des Menschseins, zum "Körperlichen, Seelischen und Geistigen". Im Unterricht liegt der Akzent auf dem "Körperlichen und Geistigen", in der Erziehung auf dem "Seelischen". So schwingt zwar in der Erziehung immer eine "körperliche und geistige" Komponente mit, "doch ist ihre Grundstruktur seelischer Art"²⁾. Sie ereignet sich als Begegnung von Personmitte zu Personmitte, als "Zusammenschwingen" von "Seele und Seele"³⁾. Dieses seelische Geschehen wird zum einen von "Körperlichen Regungen" begleitet. "In feinsten, meist versteckten Regungen schwingt ein Körpergefühl sympathischer und antipathischer Art überall mit, wo funktionale Erziehung innerhalb menschlicher Beziehungen am Werke ist". Zum anderen bedeutet Begegnung immer ein "Einschwingen" des Geistigen in die "Seelen" der Partner, ja der "Erfolg" der Erziehung liegt gerade in der Resubjektivierung geistiger Gehalte; doch geschieht all dies eben im Kraftfeld des Seelischen: Die geistigen Gehalte erreichen immer nur in der subjektiven, seelischen "Ausprägung" des Vermittelnden den Partner, und dieser empfängt und prägt sie seinerseits in seiner seelischen Verfasstheit. Wirkt nun funktionale Erziehung "von Seele zu Seele"⁴⁾, so verlagert sich beim Unterricht der Akzent "von Subjektiven zum Objektiven, vom Seelischen zum Körperlichen und Geistigen". Zwar ist auch hier das Seelische "überall dabei",

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 66, 67

2) Ders., ebd., S. 55

3) Ders., ebd., S. 42

4) Ders., ebd., S. 54, 55

doch nicht mehr als "tragende Grundkraft", sondern nur noch als vermittelnde Funktion, als notwendige "Brücke" jeder methodischen "Übermittlung"¹⁾.

Dem Verzicht des Unterrichts auf Ganzheit und die Akzentverlagerung vom "Subjektiven zum Objektiven" entsprechend ist auch die Qualität der mitmenschlichen Beziehungen in Unterricht und Erziehung von unterschiedlicher Art. Schulze bestimmt die Beziehungen im Rahmen der funktionalen Erziehung als "echtes Verstehen", in dem die "Seelen" der Begegnungspartner so "in einander schwingen", daß der eine im anderen zur Gegenwart gelangt. Der Partner verläßt hier "das Gehäuse des eigenen Ich"²⁾ und fühlt sich in einer Weise in die "Binnenwelt des Du" ein, daß dessen "Vorstellungen, Gefühle und Willensmotivationen gleichsam als ein Stück der eigenen Seele gedeutet werden können"³⁾. Dieses "selbstüberwindende Absehen vom eigenen Ich" und die "vorbehaltlose Hingabe an den anderen" stellt sich nur begrenzt als eigene Leistung dar. Beides setzt notwendig voraus, daß die Partner "in einem Dritten und von einem Dritten her" ergriffen und "gleichgerichtet" werden. Das vorgegebene Begegnungsganze entfaltet sich in die Partner und führt die "Sichverstehenden" zum "Gleichklang"⁴⁾ ihrer Seelen, zu einer schicksalhaften "Wahlverwandtschaft" im Sinne Goethes. Daher entzieht sich "echtes Verstehen" allem Verfügen und Planen. Als irrationales Ereignis ist es "unangekündigt da, unerwartet und ungeplant, so ähnlich, wie ein Wunder da ist"⁵⁾. Mit diesem unverfügbaren Einbruch der Begegnung ins Dasein der Partner verbinden sich "Beglückung" und "Gnade" ebenso wie "Tragik und Schuld"⁶⁾, denn solches "Verstehen" folgt nicht den "natürlichen Ordnungen" des Daseins, sondern "schneidet ... durch bestehende Bindungen mitten hindurch"⁷⁾. Ein "engmaschiges Netz von Bestimmung und Freiheit", von "Schicksal" und menschlicher "Intentionalität" liegt hier vor, das beide Komponenten zu einem "unteilbaren Ganzen" zusammenfügt, in dem "die Freiheit das Schick-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 68

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 111

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 47

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 112

5) Ders., ebd., S. 109

6) Ders., ebd., S. 109, 110

7) Ders., ebd., S. 109, Begegnung und Unterricht, S. 51; Zur Psychologie des Verstehens, S. 294, 295

sal und das Schicksal den Gebrauch der Freiheit bedingt und normiert"¹⁾. Diese existentielle Dimension des Verstehens setzt nun Schulze in einem umfassenden Sinn an. Sie beherrscht den gesamten zwischenmenschlichen Bereich, die Beziehungen zwischen "ebenbürtigen Partnern" ebenso wie die durch "Substanzüberlegenheit" eines Partners gekennzeichneten Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern, Meister und Jünger, Lehrer und Schüler. Außerdem gilt sie über den personalen Bereich hinaus auch für die Begegnung mit "geistigen Schöpfungen". Dabei gerät beim Verstehen den bzw. Interpreten das "Schwingen der eigenen Seele unter eine ähnliche Schwingungsqualität" wie die, die das "Schwingen der Seele" des Werkschöpfers bzw. des Interpretierten bestimmte²⁾. Das bedeutet auch hier "Wahlverwandschaft", ja sogar "Kongenialität" - Voraussetzungen also, die allem Verstehen und Ausdeuten nicht überschreitbare, schicksalhafte Grenzen setzen.

Im Bereich des Unterrichts verliert nun das Verstehen seinen existentiellen Charakter. Es wird zum "intellektuellen Verstehen". An die Stelle "Tragik umwitterter" Schicksalsführung treten "schlichte", "bescheidene" Zielsetzungen, die allgemein anerkannt und erreichbar sind³⁾. Sie basieren im Wesentlichen auf der fundamentalen "Dreiheit der Kenntnisse und Fähigkeiten in Rechnen, Schreiben und Lesen". Auf dieser Grundlage ruht das "verstandesmäßige Erfassen" des Unterrichts. Schulze erkennt zwar an, daß der Gegenstandsbereich des Unterrichts durchaus weiter reicht als die Grenzen des rational Faßbaren, doch sieht er diese Fälle, in denen das "intellektuelle Verstehen" hin zum seelischen "Einfühlen" überschritten wird, nur "sehr selten" gegeben. Vor allem aber scheint ihm diese Zielsetzung nicht mehr "allgemein erreichbar", das heißt aber bereits an Voraussetzungen verwiesen, die jenseits des Intentionalen im Bereich funktionaler Erziehung wurzeln.

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 111

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 50

3) Ders., ebd., S. 73, 74

b) Die begrenzte Intensität des Unterrichts

Der umfassend konzipierte Begegnungsbegriff Schulzes erfaßt "jedes Zusammentreffen" mit Personen, Sachen und Situationen, also das gesamte "Inbeziehungstehen" des Menschen. Dabei stehen die einzelnen Begegnungsverhältnisse nicht gleichwertig nebeneinander, sondern lassen eine graduell abgestufte Skala ihrer jeweils "aktivierten Intensität"¹⁾ erkennen. Das Maß der erreichten "inneren Vertiefung und Bereicherung"²⁾ bestimmt den Grad dieser Intensität. Allen "Intensitätsstufen" gemeinsam ist jedoch das Streben, ihre erreichten Grenzen zu überschreiten, die in ihnen "aktivierte Intensität ... über sich hinauszusteigern"³⁾. Die angesprochenen drei Merkmale der Begegnung, ihre umfassende Erstreckung, ihre gestufte Intensität und ihr Streben nach Steigerung, werden nun im Rahmen der funktionalen Erziehung bedeutsam. Zugleich lassen sie erneut die Problematik des überdehnten Begegnungsbegriffes anklingen. Erziehung ist demnach in allen menschlichen Beziehungen am Werk. "Solange Menschen Berührungen, Beziehungen haben, stehen sie im Verhältnis der Erziehung zu einander"⁴⁾. Dieses umgreifende Erziehungsverhältnis betrifft "alle Grade" zwischenmenschlicher Bezüge. Die Skala der "Intensitätsstufen" reicht "von dem oberflächlichen Aneinandervorübergehen und dem Nebeneinanderhergehen ohne jede tiefere Beziehung bis hin zum Meister-Jünger-Verhältnis im Sinne Platons und bis zu echter, tiefer Freundschaft"⁵⁾. Dieses weitangelegte Verhältnis sieht nun Schulze grundsätzlich durch das Streben nach Intensitätssteigerung gekennzeichnet. Es vollzieht sich als "gegenseitiges Sicherziehen", in dem sich die Partner ineinander "hineingestalten" und "umprägen lassen". So wollen die Eltern "ihr Kind ... immer inniger an sich heranziehen, die Kinder möchten immer mehr so werden, wie die Eltern sie haben wollen. Der Meister wünscht, sich immer mehr und mehr in die Jünger hineinzugestalten, und die Jünger sehnen sich danach, immer hingebender die Seinen zu werden, genau so wie ein Führer die Gefolgsmannen immer

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 42; Der Mensch in der Begegnung, S. 164

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 45

3) Ders., ebd., S. 42, 43; Der Mensch in der Begegnung, S. 164

4) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 56

5) Ders., ebd., S. 58

tiefer mit seiner Eigenart zu durchdringen sich müht und diese keinen anderen Wunsch haben als den, sich immer mehr durch ihn umprägen zu lassen"¹⁾. Es wird deutlich, daß diese Aussagen zur Intensitätssteigerung den zunächst allgemein und weit gefaßten Begegnungsbegriff einschränken. Sie gelten nicht mehr für menschliche "Berührungen und Beziehungen" schlechthin, sondern legen den Bereich existentieller Begegnung und deren "aktuell" gesetzte Beziehungen zugrunde. Lediglich in zeitlicher Hinsicht bleibt jener weite Umfang erhalten, insofern hier Begegnung nicht nur als momentanes Ereignis, sondern als länger währendes Verhältnis verstanden wird.

Im Gegensatz zum irrationalen Geschehen funktionaler Erziehung ist der Bereich des Unterrichts durch menschliche Rationalität und Intentionalität bestimmt. Der schicksalhaft vorgegebenen Begegnung von Mensch zu Mensch entspricht hier das vom Menschen erst veranstaltete "Herbeiführen der Begegnung"; dies ist als "planvolle und sichere Herstellung und Lenkung" von Formen und Beziehungen zu verstehen, die Schulze unter dem Begriff der Begegnung faßt, die jedoch lediglich das schlichte "Zusammentreffen" von "Stoffgebiet" und Schüler im Prozeß des "intellektuellen Verstehens" besagen. Nun kennt auch solche "Begegnung" Grade der Intensität, nämlich "Stufen der Aneignung des Lehrgutes durch die Schüler"²⁾. Doch ihre Bedeutung bleibt beschränkt. Sie wirken zwar "anspornend und fördernd" auf den Unterrichtsverlauf, sind aber im Ganzen "nicht so entscheidend", daß sie seine "Normallinie" und damit "die Struktur des Unterrichts zu ändern vermögen"³⁾. In diesem Sinne kennt der Unterricht auch nicht jenes dritte Merkmal der Intensitätssteigerung. Dafür fehlt ihm zum einen der existentielle Bezugsgrund, zum anderen aber auch eine gewisse Beständigkeit der "Partner" und damit die Möglichkeit eines längeren Verweilens beim "anderen". Während im Aspekt funktionaler Erziehung die beiden Begegnungspartner

1) Ders.; Begegnung und Unterricht, S. 56

2) Ders., ebd., S. 70

3) Ders., ebd., S. 70

relativ "konstant" bleiben, steht in der "Begegnung von Schülerseele und Unterrichtsstoff ... derselben Seele immer ein anderer Unterrichtsstoff gegenüber"¹⁾. Dieser Wechsel ist durch "Lehrplan und Unterrichtstempo" bedingt und setzt der "Aneignung des Lehr-gutes" zeitlich strenge Grenzen.

c) Die Verfügbarkeit des Unterrichts

Erziehung ist mit dem sie tragenden Begegnungsgeschehen auf eine "für den Menschen undurchschaubare Weise schicksalhaft gegeben"²⁾. Er kann sich seine Partner nicht aussuchen, sondern wird hier zu Begegnungen "zusammengespielt", die sich seinem Zugriff entziehen. "Nicht wir verfügen über die Begegnung, die Begegnung verfügt über uns"³⁾. So formen Begegnungen "Charakter" und "Schicksal", entscheiden über "Einsatz, Beruf, Weltwirksamkeit" des einzelnen und setzen ihm "Leitbilder" für sein "ganzes Leben". Daher sieht Schullehrer in den Begegnungen jene "Wege, die das Schicksal die Menschen führt, um sie dahin zu bringen, wohin es sie haben will". Diese Sicht drängt schließlich "ins Religiöse": "Begegnungen kommen von Gott"⁴⁾. Sie entspringen der absoluten Freiheit Gottes und entziehen sich menschlichem Denken als nicht entwirrbares "Geflecht" von Bestimmung und menschlicher Entscheidungsfreiheit, von Geschenk und Verpflichtung, von Gnade und Schuld.

Gegenüber dieser metaphysisch-theologischen Bestimmung von Begegnung und Erziehung erweist sich Unterricht als "empirische Angelegenheit". Zwar steht auch er "zuletzt unter der ausschlaggebenden Kausalität eines Seins- und Daseinsganzen", jedoch nur insofern, "als alles Dasein auf metaphysischen Grundlagen aufruht". So zeichnet sich Unterricht weitgehend durch Verfügbarkeit aus. Er liegt "zuerst in der Hand des unterrichtenden Lehrers. Er ist seinen Berechnungen und seinem Planen unterworfen, und der Erfolg kommt bis auf Reste anderer Kausalität auf seine Rechnung"⁵⁾. Daher "kommt"

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 69

2) Ders., ebd., S. 43

3) Ders., ebd., S. 58

4) Ders., ebd., S. 44

5) Ders., ebd., S. 69

der Unterricht auch nicht "von Gott", sondern "vom Menschen". Er stellt ein "Handeln aus Pflicht" dar. Sein Verhältnis ist "genau so direkt zu Gott wie das Heilen des Arztes, das Ackern der Bauern, das Hämmern des Schmiedes". Entsprechend lebt er auf die Dauer auch nicht von "Hochspannung und Begeisterung"; Schulze charakterisiert ihn vielmehr als "Werktagsarbeit, kühl, sachlich und nüchtern"¹⁾. Auf dieser Basis des Normalen und Alltäglichen bedeutet Unterrichten wohl eine "ernste und wichtige Angelegenheit", von der schließlich der "Bildungsstand eines Volkes abhängig ist", die jedoch im Ganzen "nicht so entscheidend" ist, daß es dabei "um Schicksale, um Sein oder Nichtsein" geht. Unterricht betrifft keine "letzten, tiefsten Seinsqualitäten". Er gestaltet den Menschen nicht um, er greift nicht an seinen "Persönlichkeitskern"²⁾. Er schafft auch keine maßgebenden "Werte", sondern "übermittelt nur das Wissen um sie". Gelingt es ihm dann noch, dieses "Wissen der Gewißheit anzunähern", so hat er die Grenzen des ihm Möglichen absolut erreicht. Darüber hinaus vermag er nichts mehr. "Gewißheit" in "Entscheidung" oder gar in "Handeln" überzuführen³⁾, liegt nicht mehr in seiner Macht.

d) Das beschränkte Führungsverhältnis im Unterricht

Eine letzte Grenzziehung zwischen Unterricht und Erziehung ergibt sich unter dem Aspekt der Führung. In der Begegnung werden nur selten gleichgewichtige Partner zusammengeführt, vielmehr "fast immer" Menschen "ungleicher Prägungsmächtigkeit". "Substanzüberlegene" Partner treffen mit "unterlegeneren" zusammen. Dabei ist dieses Geschehen "niemals einseitig, sondern immer ein wechselseitiger Vorgang"⁴⁾. Die Partner "prägen" sich gegenseitig, doch in einem ungleichen Maße, der unterschiedlichen "Mächtigkeit" ihrer Substanz entsprechend. Darin begründet sich die Struktur der Führung. Führer "im echten Sinne" vermag nur zu sein, wen diese "Substanzüberlegen-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 70

2) Ders., ebd., S. 46

3) Ders., ebd., S. 71

4) Ders., ebd., S. 46

heit" auszeichnet. Sie verleiht ihm "Vollmacht" und eine "Durchschlagskraft"¹⁾, die seine Partner in die "Gefolgschaft" zieht. Nun setzt auch der Unterricht ein Verhältnis der Führung bzw. der Gefolgschaft voraus. "Der Lehrer muß im Ergriffensein von den zu behandelnden Gegenständen und Tatsachen seinen Schülern überge-
wichtig sein. Sie spüren diese seine Überlegenheit und lassen sich von ihm ... in das betreffende Unterrichtsgebiet führen"²⁾. Doch wird deutlich, daß sich dieses Verhältnis auf einen "relativ engen Sektor, den des Könnens und Wissens bestimmter Gebiete" beschränkt. Unterrichtliche Führung erfaßt nicht den "ganzen" Menschen. Ihr Feld ist nicht das Seelische als personales Integrationszentrum, sondern das Geistige und auch Körperliche, der Bereich intellektueller Bildung und körperlicher Ertüchtigung. Was darüber hinaus in existentielle Bezirke des Menschseins reicht, was also "Charakter" und "Schicksal" betrifft, das liegt grundsätzlich "außerhalb jeder unterrichtlichen Planung" und ist im Rahmen funktionaler Erziehung zu sehen.

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 60

2) Ders., ebd., S. 71, 72

4. Die Struktur des Unterrichts

Dem traditionellen Dreiecksverhältnis folgend unterscheidet Schulze Lehrer, Schüler und Stoff als die drei bestimmenden Komponenten des Unterrichts. Seiner Konzeption entsprechend bezeichnet er sie als "Begegnungspartner" und hebt ihre Zusammenhangsbestimmtheit von anderen Strukturkonzepten ab, die den Unterricht jeweils einseitig von einer Komponente her zu erfassen trachten. Gegenüber solchen Entwürfen, die den Stoff, den Schüler oder auch den Lehrer zum Schwerpunkt des Unterrichtsgeschehens machen, geht es ihm um eine echte "Synthese" unter der "Idee der Begegnung". Das bedeutet nun keinen "Kompromiß" im Sinne eines rationalen Ausgleichs der Komponenten, sondern den Ausgang von einem "Ganzen", in dem diese Größen so integriert sind, daß dieses mehr ist als nur ihre Summe. In solcher "Synthese" geschieht in, mit und unter den Teilen ein schöpferisches Neues, in dem die Teile als in einem Vorgegebenen begrenzt sind und eingebaut zugleich". Der Weg dazu kann nicht mehr "von den Teilen zum Ganzen", sondern nur "vom Ganzen her zu den Teilen" führen. Das besagt aber, daß sich die gesuchte Synthese "niemals machen, sondern nur auffinden"¹⁾ läßt. Schulze erhellt daher die Struktur des Unterrichts ausschließlich auf dem Hintergrund funktionaler Erziehung. Er unternimmt dies allerdings, ohne sauber zwischen dem funktionalen Geschehen und dem intentionalen Handeln als dessen didaktisch-methodischer Ermöglichung zu trennen. So werden "Erziehung" und "Unterricht" meist synonym verwendet. Entsprechend redet Schulze ohne Unterschied von Lehrgut, Erziehungsgut, Bildungsgut, Wertgut und Kulturgut, von Lehrer und Erzieher, von Schüler, Zögling oder auch von "Lehrling"²⁾.

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 227

2) Dieser Terminus taucht bei Schulze erstmals in seiner Begegnungslehre von 1956 auf. (Vgl. Der Mensch in der Begegnung, S. 212, 228 ff). Er dürfte in dieser, für die Gegenwart seltenen Bedeutungserweiterung von M. Heidegger übernommen sein, der ihn in seiner 1954 veröffentlichten Schrift "Was heißt Denken" verwendet. Der Terminus entstammt ursprünglich nicht, wie längere Zeit angenommen, dem "Kreis der Schule" des 17. Jahrhunderts (so Trübners Deutsches Wörterbuch, Berlin 1943, 4. Bd. S. 421), sondern ist bereits für das 14. Jahrhundert im Bereich des "Kunsthandwerks" nachweisbar. (Vgl. Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 1963¹⁹, S. 431)

a) Strukturkonzepte des Unterrichts

Jede der drei Unterrichtskomponenten verbindet sich nach Schulze mit einem eigenen Strukturkonzept, das "einseitig" vom Stoff, vom Schüler oder vom Lehrer aus versucht, das Ganze des Unterrichts zu fassen. Schulze verwirft jedoch lediglich die Einseitigkeit und Ausschließlichkeit dieser Ansätze, nicht aber die ihnen zugrundeliegenden tragenden Prinzipien, die er als "unaufgebbar" für eine angemessene Theorie des Unterrichts festhält. Er unterscheidet hier zunächst die beiden großen Entwürfe des "didaktischen Objektivismus" und des "didaktischen Subjektivismus", die er als pädagogischen Niederschlag der geistesgeschichtlichen Entwicklung versteht. So sieht er im "didaktischen Objektivismus" die unterrichtliche Auswirkung des "Positivismus". Dieser löste die Epoche des Deutschen Idealismus ab, die sich in ihren "genialen Synthesen" erschöpft hatte, und erstrebte nun die "Aneignung eines festen Wissensbesitzes"¹⁾ und dessen "möglichst nichts verändernde Weitergabe"²⁾. Damit rückte das "Lernen" zu einer beherrschenden Stellung auf und wurde zum Charakteristikum einer "Erziehungs- und Unterrichtsart", die man vereinfachend als "Lernschule" abstempelt und der sogenannten "Arbeitsschule" gegenüberstellt. Schulze lehnt diese Etikettierung ab; denn "gelernt werden soll auch in der Arbeitsschule und in der Produktionsschule". Das unterscheidende Merkmal liegt für ihn darin, daß hier nicht "vom lernenden Menschen", sondern "von dem zu lernenden objektiven Gut"³⁾ ausgegangen wird. An die Stelle des allgemeinen Begriffs "Lernen" setzt er daher das tragende Prinzip solchen Lernens und sieht diese Epoche des "didaktischen Objektivismus" durch den "Stoffübermittlungsgrundsatz"⁴⁾ bestimmt. Das "Ich des Zöglings" tritt hier unterrichtlich und erziehlich hinter das "objektive Wertgut" zurück. Unterrichtsmethodisch bedeutet das vor allem die Betonung der "Überprüfbarkeit" des Gelernten. Der Lehrer muß sich über die "Treue des Bewahrens vergewissern". Die "Lehrerfrage", das "Ex-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 102

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 214

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 104

4) Ders., ebd., S. 104; Der Mensch in der Begegnung, S. 215; Lernschule, Arbeitsschule, was nun? S. 2

temporale" und die hohe Wertschätzung der "Zensur" werden zu den typischen Mitteln solchen Unterrichts. Die erziehliche Deutung dieses "objektivistischen" Strukturkonzepts erfolgt nun bei Schullehrern nicht ohne Widersprüche. Zum einen spricht er davon, daß hier "ein ungestörtes Sichentfalten von Persönlichkeiten gewährleistet"¹⁾ war, zum andern davon, daß hier Menschen "geprägt" wurden, die sich zwar durch Pflichtgefühl, Hingabebereitschaft und Bescheidenheit auszeichneten, denen er aber zugleich auch "Neigung zu Minderwertigkeitskomplexen", "Mangel an Zivilcourage und eine gewisse Vorliebe für Subalternengesinnung"²⁾ zuschreibt, Merkmale und Eigenschaften also, die wohl kaum mit dem Gedanken "ungestörter Persönlichkeitsentfaltung" in Einklang zu bringen sind.

Der "didaktische Subjektivismus" stellte sich nun als geschichtliche Gegenreaktion auf die angesprochene "objektivistische" Epoche dar. Versuchte diese das Ganze des Unterrichts vom Lehrgut her zu fassen, so verlagerte sich jetzt der Akzent ebenso "einseitig" auf den Schüler. Die vielfältigen Bewegungen der Reformpädagogik setzten ein. "Der Mensch verdrängte den Sachzusammenhang. Seine Majestät das Kind trat in den Mittelpunkt"³⁾. Das vordem bestimmende Lehrgut sank zum Bildungsmittel herab, zum bloßen "Material der Selbstentfaltung des Zöglings. Auf dessen Wachstum und Kraftbildung kam schlechterdings alles an. Der Stoffübermittlungsgrundsatz wurde durch das Kraftbildungsprinzip abgelöst"⁴⁾. Entsprechend trat eine unterrichtsmethodische und erziehliche Umwertung ein. Da es jetzt nicht mehr um "Aneignen" und "Aufbewahren" fester Wissensbestände ging, verlor der Gedanke der Überprüfbarkeit seine beherrschende Stellung. Die "Lehrerfrage" wurde gegen den "Impuls" ausgetauscht, das "Extemporale" wurde "eingeschränkt, für einige Fachgebiete sogar verboten", die "Zensur" stark reduziert und grundsätzlich in Frage gestellt. Mit der Orientierung pädagogischer Führung am "Ich des Zöglings" kam nun ein Verhältnis zum Tragen, dessen er-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 103

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 217

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 104

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 223; Begegnung und Unterricht, S. 104 f; Lernschule, Arbeitsschule, was nun? S. 4

ziehlicher Ertrag für Schulze vor allem in der "Selbständigkeit" der so Geführten lag; dies allerdings nicht ohne die Gefahr eines "übersteigerten Selbstbewußtseins", das notwendig die "Ehrfurcht vor den übersubjektiven Werten" verdrängte¹⁾.

Neben den geschichtlich bedeutsamen Versuchen, den Unterricht vom Lehrgut und vom Schüler her zu fassen, verbleibt als dritte Möglichkeit schließlich der Ansatz, den Unterricht vom Lehrer her zu strukturieren. Auch diese Möglichkeit erweist sich als "einseitig". Schulze versteht sie als autokratische Spielform des Subjektivismus. An die Stelle der "Ehrfurcht" vor dem "objektiven Wertgut" bzw. vor dem "Ich des Zöglings" tritt hier die "Herrschaft des prägenden Ich des Erziehers"²⁾. Und es sind gerade die "besten Lehrer", die in der Absicht, von dem weiterzugeben, "was sie zutiefst be-seelt", aus diesem Ansatz heraus wirken. In ihrem Erfülltsein und in der Mächtigkeit ihrer Überzeugung erfahren sie weder das "Wertgut" noch das "Ich des Zöglings" als "ihnen gesetzte Grenze", sondern trachten begeistert danach, "sich selbst in die neue Generation hineinzusteigern". Die Unterrichtsinhalte werden hier zum Mittel, die "Seele" des Schülers aber zum Bearbeitungsfeld dieser "Menschengestaltung". Durch Auswahl, Interpretation und methodische Gestaltung der Inhalte wird die Seele des Schülers "solange umgeformt, verändert, umgepreßt ..., bis sie der Struktur des Lehrers nahe kommt"³⁾.

b) Unterrichtsstruktur und Begegnungsprinzip

Die aufgewiesenen Unterrichtskonzepte versuchen "einseitig" von einer Komponente aus das Ganze des Unterrichts zu strukturieren. Diese Einseitigkeit schließt ein echtes "Miteinander und Ineinander" der Unterrichtsglieder zugunsten der Vorherrschaft eines einzelnen aus. Gleichwohl betrachtet Schulze die "Grundmotive" dieser Entwürfe als "unaufgebbare" Prinzipien einer vom Ganzen des Unterrichts

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 223-225; Begegnung und Unterricht, S. 104, 105

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 107

3) Ders., ebd., S. 107

ausgehenden Konzeption. Das bedeutet freilich keinen "Kompromiß", in dem die Belange des Lehrguts, des Schülers und des Lehrers durch Abstriche und Zugeständnisse auf einander abgestimmt und so zu einer Einheit gefügt werden. Vielmehr geht es Schulze um eine "Synthese", die von einem vorgegebenen Ganzen aus die Komponenten des Unterrichts umgreift und bestimmt. Er findet sie in der "Idee" der Begegnung, im "Verständnis der Begegnungspartner vom Ganzen der Begegnung her"¹⁾.

Unter dieser Voraussetzung ist zunächst das Verhältnis zwischen Lehrgut und Schüler festzulegen. Der Unterricht nimmt seinen Ausgang nicht von einer der beiden Größen, auch nicht von beiden zugleich, sondern von der "Begegnung", die "zwischen", "vor" und "über" ihnen herrscht und sie "zum Ganzen zusammenspielt"²⁾. Daher geht es weder um Übernahme und Unterordnung unter das autonom verstandene Wertgut, noch um eine Überordnung des Schülers über willkürlich verwendbare Inhalte, sondern um eine "beiderseitige Verzahnung aus dem Ganzen des Prozesses der Begegnung heraus." Schulze spricht in diesem Zusammenhang von einem gegenseitigen "Prozeß des Nehmens und Gebens, in dem jede der beiden Größen ihre Eigenprägung behält und zugleich vom Partner sich assimiliert, was ihr selbst einbaubar ist, zugleich ihm vom eigenen Bestande abgibt, was er sich einzuverleiben vermag"³⁾. Die hier behauptete Gegenseitigkeit des Geschehens erweist sich jedoch als formalistische Übertreibung, indem sie das objektive Wertgut im Sinne eines Subjektes mißversteht. Ein "Prozeß des Nehmens und Gebens" ist nur vom Schüler her, nicht aber auf Seiten des Objektes möglich. Das "objektive Wertgut" vermag von sich her weder zu "nehmen", d.h. das vom Schüler sich zu "assimilieren", was ihm "selbst einbaubar" ist, noch spezifisch zu "geben", also das "vom eigenen Bestande abzugeben", was der Schüler sich "einzuverleiben vermag". Als das "objektiv Gegebene", das die "besten Köpfe und die schöpferischsten Herzen der Völker"⁴⁾ erschaffen haben, erfährt es im Unterrichtsprozeß keine weitere Steigerung und Weiterent-

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 227

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 110

3) Ders., ebd., S. 108

4) Ders., ebd., S. 108

wicklung mehr. Es ist hier Angebot und Forderung für einen durchaus "einseitigen", vom Schüler her gestalteten Prozeß. Die Bestätigung dieses Einwandes liefert Schulze insofern selbst, als er in seinen weiteren Ausführungen zum Verhältnis zwischen Schüler und Lehrgut nur die Schülerseite erörtert und die "innere Auseinandersetzung" des Schülers mit dem Lehrgut¹⁾ als Zentrum dieses Verhältnisses ansetzt. Danach erfährt der Schüler das Lehrgut als "Widerstand"; er "setzt" sich mit ihm "auseinander", indem er zum einen "selbstkritisch seine Position überprüft und vertieft", zum anderen das Lehrgut "auf seine Einbaubarkeit prüft und danach auch verwendet"²⁾.

Dieser Prozeß der "Auseinandersetzung" vollzieht sich bei Schulze im Rahmen seines weiten Begriffs der Begegnung, der das "Zusammentreffen" des Schülers mit dem Lehrgut in unterschiedlichen "Intensitätsgraden" bestimmt und auf das Ereignis "echter Begegnung" hin ausrichtet. An diesem Punkt gewinnt nun der "Lehrer" seine "Schlüsselstellung". Sein Handeln schafft erst den Unterricht als didaktisch-methodische Ermöglichung solcher Begegnung. Zwar ist das Ereignis "echter Begegnung" selbst weder "herbeizuzwingen" noch "zu verhindern"; es ist unverfügbar den Begegnungspartnern "vorgegeben". "Indessen kann der Erzieher ihr Werden unterstützen und vorbereiten oder gleichgültig beiseite lassen oder auch hemmen"³⁾. Daraus erwächst ihm die didaktisch-methodische "Aufgabe", auf die schließlich "alles ankommt": Echte Begegnung als "Verzahnung" von Wertgut und Schülerseele "zu ermöglichen"⁴⁾. Untersuchen wir nun, wie Schulze diese entscheidende "Aufgabe" der Ermöglichung näher bestimmt, so zeigt sich, daß hier die Betonung weniger im Intentionalen, sondern im Bereich des Funktionalen liegt. Er nennt zwar einige Maßnahmen der Ermöglichung und fordert auch, "alle methodischen und didaktischen Winke und Maßnahmen" auf ihre Begegnung ermöglichende Funktion hin zu "überprüfen"⁵⁾, legt jedoch im Ganzen das Hauptgewicht

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 108, 109, 110

2) Ders., ebd., S. 108, 109

3) Ders., ebd., S. 111

4) Ders., ebd., S. 110

5) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 230, 231

auf jene "Voraussetzungen", die erst "echtes Lehrersein" ermöglichen und die gerade außerhalb des Intentionalen in der "Substanz" des Lehrers zu suchen sind. Damit wird das Problem eigenartig umgestaltet und verlagert. Die intentionale Ermöglichung echter Begegnung zwischen Schüler und Lehrgut wird auf Voraussetzungen zurückgeführt, die ihrerseits wiederum die Frage ihrer intentionalen Ermöglichung aufwerfen.

Als wesentlichste Vollzugsweise didaktisch-methodischer Ermöglichung hebt Schulze das "ganzheitliche Lernen" hervor. Er überträgt dabei eine ganzheitspsychologische Forderung in den Argumentationszusammenhang seines Begegnungsentwurfes: "Wenn die Begegnung die Tendenz zum Ganzen aufweist, muß die entsprechende Verbindung von Schülerseele und Lerngut auch ganzheitlich sein. Dann muß das Lerngut sich des ganzen Menschen bemächtigen, und es müssen seinem Eindringen in die Seele alle nur möglichen Einfallspforten offen stehen, genau so wie die Seele alle ihre Arme ausstrecken muß, um das Lerngut an sich zu ziehen und sich einzuverleiben"¹⁾. Dieses Bestreben, den Schüler nicht nur verbal, sondern möglichst vielsinnig und vielschichtig anzusprechen, konzentriert sich inhaltlich auf die "Ganzheitsmethode". Schulze spricht hier vom "Total-Lernverfahren" und meint damit, daß Sinnzusammenhänge nicht in Teilen, sondern als Ganzes gelernt werden sollten. Danach hat sich jedes "partielle Lernverfahren" ausschließlich auf "partes, also Zahlen, Namen, Vokabeln" zu beschränken²⁾. Ergänzend zur "ganzheitlichen" Lehr- und Lernform führt Schulze als "Unterrichtsmittel" noch die "Lehrer erzählung" sowie die Lehrgriffe "Frage" und "Impuls" an. Er erörtert Prinzipien und Voraussetzungen einer "guten Lehrer erzählung" und gibt Anleitung zum sprachlich und didaktisch richtigen Gebrauch von "Frage" und "Impuls". Dabei wird die Begegnung ermöglichende Funktion dieser "Unterrichtsmittel" allerdings nur in postulativer Form angesprochen. Für die Lehrer erzählung wird gefordert, sie müsse "so angelegt sein, daß sie eine echte Begegnung zwischen dem in der Erzählung Gemeinten und der Schülerseele herbeizuführen vermag" und die Zuhörer in einem "Prozeß des Neh-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 130

2) Ders., ebd., S. 131

mens und Gebens reicher und tiefer" entläßt¹⁾. Für die Lehrgriffe "Frage" und "Impuls" verlangt Schulze "um der Echtheit der Begegnung willen", die "Schülerfrage zu kultivieren", die "Lehrerfrage" als eine "unechte" Frageform abzubauen und durch den "Impuls" zu ersetzen²⁾, dessen freisetzende Wirkung weitaus besser eine selbständige Auseinandersetzung des Schülers mit dem Lehrgut zu ermöglichen vermag.

Neben den angeführten didaktisch-methodischen Maßnahmen unterrichtlicher Ermöglichung nennt Schulze als allgemeine Bedingung das Bemühen des Lehrers, das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrgut "unablässig" auf "Hinweise" und "Möglichkeiten" echter Begegnung hin zu überprüfen. Danach ist der Lehrer "in höchster Alarmbereitschaft ... ständig darauf aus zu eräugen, ob sich in dem Aufeinanderzu von Lehrling und Lehrgut irgendetwas andeutet, was sich als Erweis einer Wahlverwandtschaft ansehen läßt und zum Hinweis auf eine vom Ganzen der Begegnung her bestehende Begegnungsmitte zu werden vermag³⁾". Diese Stelle, "an der eine Wahlverwandtschaft zwischen beiden sich verrät", entscheidet schließlich über die unterrichtliche Ermöglichung echter Begegnung. "Denn nur an dieser Stelle ist das Ganze da, aber es ist auch wirklich da. Es bindet Lehrgut und Lehrling zusammen, ohne sie zu addieren"⁴⁾. Daraus resultiert für Schulze als "vordringlichste Aufgabe des Lehrers", einmal das Lehrgut so aufzubereiten, daß es "in die Seelen der Lehrlinge hineinzustehen vermag", zum anderen "in den Seelen der Lehrlinge diejenige Stelle zu ertasten, an der sie aufgeschlossen sind, das Lehrgut in sich einzulassen"⁵⁾. Das setzt zunächst eine zweifache Qualifikation des Lehrers voraus. Er muß stofflich "mehr wissen und können als seine Schüler" und die notwendigen fachspezifischen Lehrformen "überlegen beherrschen"⁶⁾. Zugleich muß er sich intensiv um ein angemessenes Verständnis der Schülerseele bemühen. Die hier zur Verfügung stehenden Erkenntnisquellen umfassen die Ergebnisse der "Elementenpsychologie", der

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 119, 120

2) Ders., ebd., S. 128

3) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 228, 229

4) Ders., ebd., S. 230

5) Ders., ebd., S. 230

6) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 77

"Ganzheits- und Strukturpsychologie" wie auch der "Charakterologie", die Kenntnis des sozialen Milieus des Schülers und schließlich die Beobachtung seiner "Ausdrucksbewegungen und Verhaltensweisen", die gelegentlich "so charakteristisch sind, daß sich in ihnen das letzte Geheimnis spiegelt"¹⁾. Doch bleiben alle diese rationalen Erkenntnismöglichkeiten insofern "begrenzt", als sie lediglich "an das Persönlichkeitszentrum heranrücken", es aber nicht unmittelbar treffen. Ein direktes Erfassen des Schülers in seinem "tiefsten Sein" ist nur auf der "Grundlage echten Verstehens" möglich, also unter Voraussetzungen, die sich dem intentionalen und verfügenden Zugriff des Menschen entziehen. Hier nun gewinnt der Unterricht als Ermöglichung echter Begegnung seine stärksten Impulse. Aber zugleich vollzieht sich auch eine Akzentverlagerung: Diese Voraussetzungen erweitern nicht nur das eindimensionale Schema, das Unterrichten auf rationale Bedingungen zurückführt, sondern erweisen sich als dessen ausschlaggebendes Fundament. In dieser Form bestimmen sie das unterrichtliche Handeln, obwohl sie ihre eigentliche Wirksamkeit darüber hinaus im Bereich funktionaler Erziehung entfalten. Das unterschiedliche Wirksamwerden dieser Voraussetzungen führt nicht zuletzt dazu, daß Schulze im Zusammenhang unterrichtlicher Ermöglichung weitgehend Vorgänge beschreibt, die den Rahmen des Unterrichts bereits zur Erziehung hin überschritten haben, ohne daß dies begrifflich zum Ausdruck gebracht wird.

So macht Schulze die Ermöglichung der Begegnung zwischen Schüler und Wertgut davon abhängig, daß der Lehrer die erstrebte Begegnung zwischen beiden "in die eigene Seele hineinzunehmen und in der eigenen Seele vorzubilden"²⁾ vermag. Diese Vorwegnahme der Begegnung in der Seele des Lehrers setzt aber ihrerseits bereits das Ereignis und das Geschenk der Begegnung voraus. Der Lehrer muß "selbst eine echte Begegnung mit dem Wertgut gehabt haben, das er lehren will", sowie "mit dem, den er mit dem Lehrgut zusammenbringen will"³⁾. Unter die-

1) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 83

2) Ders., ebd., S. 111

3) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 228; Begegnung und Unterricht, S. 111; Zur Akademisierung der Lehrerbildung, in: Schule und Leben, 2. Jg. 1950/51, S. 75

ser Voraussetzung vermag er erst "die Wahlverwandschaft zwischen beiden zu erpähen" und "die Begegnungsmitte zu finden"¹⁾, von der Lehrgut und Schüler in eine echte Begegnung "zusammengespielt" werden. So hat der Unterricht als Ermöglichung der Begegnung zwischen Lehrgut und Schüler selbst bereits die "echte Begegnung" des Lehrers mit Lehrgut und Schüler zur Voraussetzung. Ihr Ort ist die "Unterrichtsvorbereitung" im weitesten Sinne.

Diese vorgängige Begegnung des Lehrers wirft erneut die Frage der Ermöglichung auf, die ihrer eigenen Ermöglichung. Ihr "Ereignis" ist bei Schulze an die "Substanz" des Lehrers gebunden, "in" der und "durch" die "hindurch" sich echte Begegnung vollzieht. "Substanz" aber ist immer "Gewordenes", "geprägte Form, die lebend sich entwickelt". Sie ist primär das Werk des sich zusprechenden Seins, "schicksalhaft" verfügt, "schöpfungsmäßig bestimmt", zugleich aber auch Ergebnis eigener Leistung, Ergebnis von "Bewußtsein und Tat", die "mitbestimmend" in dieses Geschehen eingehen²⁾. Die bedeutsamste Möglichkeit, das "Werden" der eigenen "Substanz" im Sinne eines "Reifer-, Tiefer-, Reicherwerdens" durch eigenes Zutun zu unterstützen und mitzugestalten sieht nun Schulze in der Erarbeitung eines "Spezialgebietes". Dabei ist die Frage, welchem Gebiet sich der Lehrer zuwendet, zweitrangig gegenüber der Tatsache, daß er überhaupt "an einer kleinen Stelle in die Tiefe geht" und so erfährt, "was es heißt, den Dingen auf den Grund zu blicken". In solcher Auseinandersetzung "gestaltet sich der Kern einer tiefgreifenden Persönlichkeit", deren "echtes Streben" nach dem "Sein in Seiendem" bzw. dem "Reich der Werte" die Schüler ergreift und für die Begegnung mit dem Wertgut disponiert. So enthüllt sich die Erarbeitung eines "Spezialgebietes" für den Lehrer als "seine wichtigste und eigentliche Zusrüstung und Vorbereitung auf den Unterricht", um darin "das zu werden, was er sein soll, damit er es voll und ganz ist und darum anderen auch viel zu sein vermag"³⁾. Zugleich wird deutlich, daß der Unterricht trotz der Vorbedingung echter Begegnung auf Seiten des Lehrers nicht restlos dem Bereich schicksalhafter Bestimmung ausgeliefert ist, sondern in der Ermöglichung dieser Begegnung sich mit einem

1) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 228, 230, 232

2) Ders., ebd., S. 198

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 138; vgl. auch: Das Wahlfach des Lehrers, in: Schule und Leben, 2. Jg. 1950/51, S. 261 f

durchaus synergistischen, wenngleich "rational unaufhellbaren" Vorgang verbindet, in dem schicksalhafte "Fügung" und menschliches "Handeln" zusammenschwingen.

D R I T T E R T E I L

Erziehung und Unterricht im Denken Alfred Petzelts

In seinem Aufsatz über das Verhältnis von "Psychologie und Pädagogik"¹⁾ stellt Alfred Petzelt fest, daß die pädagogische Theorie seit dem Tode Paul Natorps und Otto Willmanns ihr Ringen um eine pädagogische Prinzipienlehre weithin vernachlässigt habe. Damit sei die Orientierung der Pädagogik an zeitlosen Grundsätzen zunehmend durch empirische und kulturmorphologische Fragestellungen abgelöst worden. Tatsachenforschung und Kulturbetrachtung wurden zu neuen Ausgangspunkten pädagogischen Denkens und traten an die Stelle der "logischen Dimension des Apriori"²⁾, des Fundaments jeder pädagogischen Prinzipienlehre. Demgegenüber gilt nun Petzelts Bemühen der "Definition" der pädagogischen Fragestellung als "philosophischer Disziplin". Ihm geht es darum, die pädagogischen Probleme auf ihren "Begriff" zu bringen, d.h. sie ungeachtet der Vielfalt ihrer Erscheinungen in ihrer zeitlosen Gültigkeit darzustellen, indem er auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit zurückgeht. Folglich bestimmt sich nach Petzelt Pädagogik in der Notwendigkeit, das Tatsächliche zu überschreiten, um nach den zeitlosen Prinzipien aller Tatsachen und Kulturercheinungen zu fragen. Pädagogik erhält einen eigenwertigen, philosophischen Standort, der sich abgrenzt gegen Tendenzen eines naturwissenschaftlichen Positivismus wie eines historischen Relativismus. Diese Rückbesinnung auf die "Prinzipien" der Pädagogik stellt Petzelts Werk in den Gedankenkreis der repräsentativen Vertreter einer paedagogia perennis wie G. Siewerth, R. Guardini oder F.X.Eggersdorfer, wobei seine Konzeption transzendenta-

1) Petzelt, A., Psychologie und Pädagogik, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 27

2) Ders., ebd., S. 30

le und transzendente, logische und ontologische Positionen zu vereinen trachtet. Ausgehend vom Neukantianismus Richard Höningswalds versucht Petzelt den "erkenntniskritischen" Ansatz¹⁾ seines Lehrers zu vereinen mit der großen christlichen Philosophie eines Augustinus, Thomas von Aquin, vornehmlich aber eines Nicolaus Cusanus, dessen "Apriorismus"²⁾ zusammen mit der "Logoskonstituiertheit der Psyche" (Höningwald) zur Grundlage der Denksynthese Alfred Petzelts wird.

I. Die prinzipielle Fragestellung der Pädagogik

Petzelts Anliegen ist ein "systematisches", d.h. seine Gedankengänge bewegen sich nicht im Bereich der Vielfalt pädagogischer Fälle, um überschauend zu allgemeinen Aussagen fortzuschreiten, sondern zielen auf "prinzipielle Zusammenhänge". Sie wollen "Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit", statt "komparativer Verallgemeinerungen"³⁾. Diese Exaktheit bzw. Grundsätzlichkeit pädagogischer Erkenntnis ver-

1) Höningswalds Denken beschäftigt sich vor allem mit dem erkenntnistheoretischen Problem des Verhältnisses von Logischem und Psychologischem, von logischer Geltung einerseits und psychologischem Vollzug andererseits. Er versucht diesen Dualismus dadurch zu überwinden, daß er das Psychische auf das transzendente Ich zurückführt und es als logisches Korrelat der "Gegenständlichkeit" faßt. Damit kann dann Psychisches in seiner "Logoskonstituiertheit" als Koinzidenz von Verlaufslosigkeit und Verlauf, von Prinzip und Faktum "analysiert" werden. (Vgl. Höningwald, R., Selbstdarstellung in: W. Ziegenfuß, Philosophen-Lexikon, Handwörterbuch der Philosophie nach Personen, Bd. I, Berlin 1949, S. 554; Blankertz, H., Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus, in: Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge, Heft 9, 1959, S. 43)

2) Alles menschliche Erkennen steht unter einem Apriori, das Erkennen erst ermöglicht, selbst aber nicht zum Erkenntnisgegenstand zu werden vermag, da es durch Späteres nicht zu fassen ist. Die Sinnlichkeit liefert hier nur das Material der Erkenntnis, die in ihrer Wahrheitsbezogenheit das Werk menschlichen Geistes ist, und zwar kraft dessen Natur als Abbild und Gleichnis des absoluten göttlichen Geistes. So weiß der Apriorismus von Cusanus in seiner platonisierenden Art des Denkens um die Teilhabe des Unvollkommenen am Vollkommenen, des Wahren an der Wahrheit schlechthin. Darin liegt zugleich die "Stückwerkhaftigkeit" aller Erkenntnis beschlossen, deren Wissen sich als "docta ignorantia" bestimmt.

3) Petzelt, A., Von der Frage - eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, in: Grundfragen der Pädagogik, Heft 7, Freiburg in Br. 1957, S.50

bietet jedes empirisch-induktive Vorgehen und verlangt notwendig den "Aufstieg in das Feld des Apriori"¹⁾, zur logischen "Sphäre des Begriffs"²⁾ in ihrer deduktiven Strenge. Damit beschreitet Petzelt methodisch den Weg der "Analyse", des transzendentalen Rückgangs zu den Voraussetzungen und Bedingungen "möglicher" pädagogischer Fälle "überhaupt". Ihr liegt das spezifische Verhältnis von "Begriff und Tatsache", "Prinzip und Fall", oder inhaltlich gesprochen von "Bedingung und Bedingtem" zugrunde. Den zeithaften Tatsachen steht der zeitlose Begriff als ihr Ordnungsprinzip gegenüber. Beide sind weder als "Gegensätze" noch als "isolierbare Bestände" zu verstehen. Ihr Zuordnungsverhältnis ist kein "reihenhaftes" im Sinne der "Koordination". Logisches und Faktisches, "Begriff" und "Wirklichkeit" liegen zwar in je eigener Dimension, sind unaufhebbar unterschieden, in ihrer Unterschiedenheit jedoch ebenso unaufhebbar aufeinander verwiesen. Beide stehen in notwendiger "Koexistenz" zueinander. "Der Begriff... 'ist' nur sofern er die Wirklichkeit bestimmt; und nur eine bestimmte und zu bestimmende Wirklichkeit 'ist'"³⁾. Entsprechend dieser Definition Hönigswalds erhebt der "Begriff" bei Petzelt sein Recht, "angesichts von Tatsachen und für sie zu gelten"⁴⁾; der Reihe der Fälle grundsätzlich enthoben ermöglicht er die Reihe erst, indem er ihre Ordnung und Zusammengehörigkeit eindeutig werden läßt. Das Band zwischen Aposteriorischem und Apriorischem, die notwendige Einheit und Unterschiedenheit "zwischen der Frage quid facti und der Frage quid iuris"⁵⁾ wird hier zum umfassenden "Bewegungsfeld" pädagogischer Theorie. Die prinzipielle Fragestellung der Pädagogik intendiert nun aus Anlaß des Faktischen jene "Voraussetzungen", die pädagogische Tatsachen als "Sachen der Tat", als "Setzungen" erst ermöglichen. Ihr geht es um die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, "wenn" tatsächliche pä-

1) Petzelt, A., Pädagogik und Philosophie, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 11

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg i. Br. 1964³, S. 39

3) Hönigswald, R., Über die Grundlagen der Pädagogik - ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichtes, München 1927, S. 15

4) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 40

5) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, in: Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, Nr. 34, Erfurt 1933, S. 15

dagogische Verhältnisse vorliegen. Sie fragt nicht danach, "ob" und "inwieweit" vorliegende Verhältnisse pädagogisch sind. Pädagogische Theorie als "quaestio iuris" zielt nicht auf Diagnose und Urteil pädagogischer Wirklichkeit; sie will "weder Arzt noch Richter" sein. Zwar ist diese Aufgabe nichts weniger denn "rechtmäßig", aber "sie ist nicht die eines Theoretikers der Pädagogik"¹⁾. Diesem geht es nicht um die Kritik der Tatsachen unter Berufung auf deren Fundamente und Voraussetzungen, vielmehr bemüht er sich ausdrücklich um die Untersuchung dieser Voraussetzungen und Fundamente selbst, um die "Rechtfertigung" pädagogischer Prinzipien anlässlich von Fällen, d.h. "wenn" pädagogisches Tun statthat. Damit bestimmt sich Pädagogik grundsätzlich als "philosophische Disziplin"²⁾, und "Bedingung der Möglichkeit" ist der Terminus, der sie als solche kennzeichnet. Es geht um die Bedingung der Möglichkeit "pädagogischer Wirklichkeit".

1) Ders., ebd., S. 11

2) Es soll hier kurz Alfred Petzelts wissenschaftstheoretisches Anliegen umrissen werden, das sich in dieser Bestimmung der Pädagogik als einer philosophischen Disziplin, präziser: als einer "innerphilosophischen Disziplin" (Hönigswald) kundtut. Diese Bestimmung impliziert eine zweifache Abgrenzung, in deren Vollzug die pädagogische Fragestellung "eigenwertig" wird: Zum einen die Absetzung der Pädagogik "als" Philosophie von allen Einzelwissenschaften, bzw. die Definition ihres positiven Bezuges zu diesen; zum anderen die Festsetzung ihres Ortes "in" der Philosophie selbst. Pädagogik "als" Philosophie, das bedeutet zunächst Apriorität. Das philosophische Objekt ist nicht eines "neben" anderen. Philosophie fragt nicht nach "einem" Gegenstand, sondern nach der Bedingung möglicher Gegenstände, nach "Gegenständlichkeit". Sie ist "Theorie der Objektivität", d.h. Theorie "von jenen allgemeingültigen und notwendigen Voraussetzungen, die für die Wissenschaften und ihre Einheit, die für alle Gebiete und ihr System zu gelten beanspruchen müssen" (Ders., Pädagogik und Philosophie, S. 15). Philosophie definiert so alle Einzelwissenschaften in ihren logischen Voraussetzungen, sie ist "Theorie letztdefinierter Begriffe", also bezogen auf den Grund jeden Anspruchs auf Geltung überhaupt (Vgl. Hönigswald, R., Selbstdarstellung in: W. Ziegenfuß, Philosophen - Lexikon, Handwörterbuch der Philosophie nach Personen, Bd. I, Berlin 1949, S. 554). Pädagogik "als" philosophische Fragestellung beansprucht grundsätzlich gleiches Recht, auch ihre Fragen stehen nicht "neben" den Fragen der Einzelwissenschaften, sondern stehen diesen ausdrücklich gegenüber; auch sie trifft die Bedingungen der Möglichkeit eines jeden Gegen-Stehens für das transzendente Ich. Jedoch erfährt diese "Universalität" eine spezifische Akzentuierung, entsprechend dem "logischen Ort" der Pädagogik "in" der Philosophie selbst. Die philosophische Fragestellung, wie sie sich als Wissenschaftstheorie vom Kreise möglicher Wissenschaften absetzt, verlangt nach Differenzierung; sie fordert die Entfaltung ihres erkenntniskritischen Problems in der

Nun findet eine "kritische" Sicht die Wirklichkeit nicht einfach "dogmatisch" als fertig Gegebenes vor, das vom erkennenden Subjekt nur abzubilden, nachzuzeichnen ist. Ihr ist das Objekt grundsätzlich nicht "gegeben", sondern "aufgegeben" und konstituiert sich erst "am" Erkenntnisprozeß des Subjekts kraft seiner Erkenntnisbe-

Frage nach dem Erkennbaren in seiner "logischen" Ordnung, nach dem Erkennenden in seiner "psychologischen" Ordnung. Philosophie als "Theorie der Gegenständlichkeit" impliziert notwendig eine Theorie des "Subjekts"; beide Optiken stehen korrelativ, meinen "logische Geltung" einerseits, das "Ich" als "psychischen Vollzug" andererseits. So richtet sich Philosophie als "Theorie der Gegenständlichkeit" auf den Grund jedes Geltungsanspruches gegenüber dem Ich, also auf Allgemeingültigkeit als Bedingung für "psychischen Vollzug" überhaupt. Demgegenüber richtet sich Philosophie als "Theorie des Vollzuges" auf die psychologische Fragestellung und bestimmt Psychologie als eine transzendentalphilosophische Disziplin. Gemeint ist Psychologie als "Denkpsychologie" im Sinne Hönigswalds, also "Psychologie ihrem Begriffe nach", unabhängig von ihrer möglichen Wissenschaftslage in der Geschichte. Sie definiert sich als "Theorie des Vollzuges" in Ansehung möglicher (d.h. nicht bestimmter) Geltungsansprüche, als "Theorie des Aktes" angesichts von Geltung überhaupt. (Vgl. Petzelt, A., Von der Methode und ihrem Begriff, in: Vierteljahresschr. für wissenschaftl. Pädagogik, 4. Jg. 1928, Heft 2, S. 188-192) Beide Fragestellungen stehen in korrelativer Gerichtetheit, verweisen im Verhältnis von "Gültigkeit" und "Vollzug" aufeinander. Gültigkeit trifft mögliche Vollzüge, ihre Theorie meint das Motiv der Geltung in seiner prinzipiellen Forderung nach Verbindlichkeit für das Ich, also ohne ausdrücklich zu fragen, wann, von wem und in welcher Weise dieser Verbindlichkeitsforderung in der Zeit entsprochen wird. Die Frage nach der Realisierung wird hier nicht gestellt, die Sicht des konkreten Vollzuges bleibt "gleichgültig". Umgekehrt zielt die Theorie des Vollzuges auf den Akt in seiner prinzipiellen Verwiesenheit auf Gültigkeit. Das bedeutet aber: Der Akt wird seiner Natur nach gefragt; Psychologie expliziert nicht die spezifischen Geltungsansprüche der konkreten "Setzungen" in der Zeit, der Frage der Realisierung steht auch sie "gleichgültig" gegenüber. In diesem formalen Entwurf erhält nun Pädagogik im vermittelnden Ausgleich zwischen dem logisch-gegenständlichen und dem psychologischen Motiv ihren Ort "in" der Philosophie. Eine wissenschaftstheoretische Konstruktion wird hier sichtbar, die gleichsam auf diese Stellung der Pädagogik hin entworfen zu sein scheint. Im Brennpunkt der konträren Positionen gewinnt Pädagogik ihre "Eigenwertigkeit". Im Unterschied zur "Gleichgültigkeit" der logisch-gegenständlichen Fragestellung gegenüber ihrem "Vollzug" wie auch der psychologischen Fragestellung bezüglich ihrer "Gültigkeit" definiert sich Pädagogik ausdrücklich in der "Vollzugsbestimmtheit" von Geltungsbeständen bzw. in der "Geltungsbestimmtheit" der Vollzüge. Pädagogik wird "Theorie des Aktes...", insofern Gültiges, d.h. als wahr Gesetztes in ihm vollzogen wird" (a.a.O., S. 190), mit anderen Worten: Pädagogik konstituiert sich nicht im Motiv der "Gültigkeit", nicht im Motiv des "Vollzuges", sondern im Problem des "gültigen Vollzuges". Sie erhellt die Bedingungen des konkreten Vollzuges in seinem Anspruch auf Geltung und untersucht damit die transzendente Relation "Gegenständlichkeit-Ich" bzw. "Gültigkeit-Vollzug" in ihrer "Vollzugsbestimmtheit am Zeitpunkt".

dingungen¹⁾. Folglich vermag sie den Wahrheitsgehalt ihrer Erkenntnis nicht in unmittelbarer Bezugnahme zur Wirklichkeit selbst zu erweisen; zwar stehen sich Begrifflichkeit und faktische Wirklichkeit, Theorie und Praxis in notwendiger Korrelation gegenüber, doch nimmt Theorie die pädagogischen Verhältnisse nur "zum Anlaß, um sie begrifflich zu fassen, nicht aber ... zum Argument, um sich

1) Das Realitätsproblem, wie es sich für Petzelt stellt, verlangt an dieser Stelle in Kürze aufgegriffen zu werden. Es entfaltet sich aus der erkenntniskritischen "Fundamentalrelation: Ich-Gegenstand" als der logisch vorausgesetzten Bezugseinheit, die sich ihrer Natur nach in "Aktivität", in prinzipieller (d.h. vollziehbarer und zu vollziehender) Bezogenheit des Ich auf "etwas" definiert. Aktivität ist immer Aktivität des Ich als Aktsubjekt und meint im Aktoobjekt Gegenständliches als möglichen Inhalt seines Aktivierens. Damit setzt diese "kritische" Sicht an die Stelle einer "dogmatischen Disjunktion zwischen Subjekt und Objekt" den Gedanken einer grundsätzlichen Ich-gebundenheit des Gegenstandes bzw. Gegenstandsgebundenheit des Ich im Akt, meint also ausdrücklich die auf "alle Formen der Geltung, auf wissenschaftliche wie künstlerische, ethische wie religiöse Wahrheit gehende Bindung an den Vollzug" (Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 180 und 188). Der Gegenstand ist damit "stets Problem, nie Datum", was bedeutet, daß er nicht "Produkt aus endlichen, also erschöpfbaren Faktoren" ist (Natorp, P., Platons Ideenlehre - eine Einführung in den Idealismus, Leipzig 1903, S. 367 und 368), sondern nur als "aufgegeben" zu bestimmen ist, als die unendliche "Aufgabe", ihn als "Relationskomplex" mittels der Grundfaktoren der Erkenntnis aufzubauen. Das Objekt verweist notwendig "auf den möglichen Akt seines Erkennens". Sein "Seinswert" als die zeithafte Setzung des Gegenstandes "im Denkkakte produziert, fordert es, ihn im Verlauf von Akten auszubauen" (Petzelt, A., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 202 und 166) Dabei darf der zu erkennende Gegenstand in keinem Kausalverhältnis zum erkennenden Ich gesehen werden. Petzelt betont, daß das "Moment der Geltung" nicht so "in den Dingen...drin steckt, als ob die Relation zwischen Erkenntnis und Gegenstand überhaupt ausfallen dürfte" (Petzelt, A., Über das Psychische im Bildungsproblem, in: Markierungen, Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, München 1964, S. 56). Notwendig aufeinander bezogen stehen sich Ich und Gegenstand dennoch in Unabhängigkeit, in je eigener Ordnung gegenüber. Der Gegenstand als Inhalt möglicher Bewußtseinsakte überhaupt erfährt durch das Ich seine "Setzung", d.h. seinen "Seinswert" als Vollzugsbestimmtheit am Zeitpunkt. Sie erfolgt im freien Entsprechen des Ich auf den apriorischen Anspruch des Gegenstandes, sofern er als vorausgesetzter möglicher Bewußtseinsinhalt sein "Sein" eben "nicht dem Ich verdankt, wenngleich er von ihm erkannt wird" (Petzelt, A., Der Begriff der Anschauung, in: Wissenschaftliche Grundfragen, hrsg. v. R. Hönigswald in München, Heft 12, Leipzig 1933, S. 82) "Setzung" des Gegenstandes durch das Ich kann daher "nicht gleichbedeutend sein mit restlosem Erzeugen der Gegenstände, wohl erzeugen wir den Gegenstand..., aber nicht so, als wäre^{es} nur, weil er von uns erzeugt ist. Er ist es vielmehr, weil er muß erzeugt werden können" (Petzelt, A., Vom Problem des Verstehens - eine grundsätzliche Erörterung über R. Hönigswalds Begriff der Psychologie, in: Jahrbuch der Charakterologie, hrsg. v. Emil Uitz, 4. Jg., Band IV, Berlin 1927, S. 72) Diese Gründung des Gegenstandes im Sein-können-müssen bestimmt ihn in der eigenen ichunabhängigen (jedoch ichbezogenen) Ordnung zeitlosen, reinen Geltens. Damit zeigt sich der "Gegenstand" als eigentümlicher, umfassender Strukturzusammenhang: Das aktivierende Ich bezieht im Erkenntnisprozeß

zu rechtfertigen"¹⁾. Die "Wirklichkeit" vermag grundsätzlich keine Begründungsbasis abzugeben. Ihre Bedeutung erschöpft sich in ihrem "Anlaßcharakter", sie bestimmt sich darin, den transzendenten Rückschritt zu den Bedingungen ihrer "Möglichkeit" zu veranlassen. Darin unterscheidet sich Petzelts Konzeption deutlich von allen Ansätzen empirischer, aber auch kulturpädagogischer Art.

Alle Berufung auf "Erfahrung" als Quelle für pädagogische Begründungszusammenhänge wird hier gegenstandslos; denn Bedingtes vermag keine Bedingungen, Gefordertes keine Forderungen, das Spätere kein logisch Früheres zu begründen. Der Rekurs auf bloße "Erfahrung" kann nur das Unmögliche bedeuten, Tatsachen durch Tatsachen erklären, ja der Versuch, das Ich als das zentrale Problem aller Pädagogik durch Tatsachenforschung und Erfahrungswissen in den Griff bekommen zu wollen, Psychisches zum "Fall der Empirie"

das "Affizierende", das noch ungeformt Gegebene der Erkenntnis auf die logisch vorausgesetzte Einheit möglicher Gegenstände (Kantisch gesprochen: auf den "reinen Begriff" des "transzendenten Objektes" als Korrelatum der "transzendenten Apperzeption") und "setzt" dadurch den Gegenstand als "definierte Zusammenhangsbestimmtheit", d.h. als geschlossenen, jedoch nie abgeschlossenen "Relationskomplex" (Vgl. Kants kategorialbestimmte Einheit des "phänomenalen Objekts"). Petzelt faßt nun diese "umgreifende Relationsstruktur" des Gegenständlichen vornehmlich in der Begrifflichkeit von R. Hönlswald und N. Cusanus: "Gegenständlichkeit" bzw. "alteritas" sind die entscheidenden Termini. Das Ich richtet sich im Akt auf etwas, um es im Prozeß des Erkennens eindeutig werden zu lassen. Der erkannte Gegenstand stellt jedoch in seiner Geschlossenheit kein isoliertes Gebilde, keinen "Brocken" (Pestalozzi) dar, sondern erhält seine Eindeutigkeit nur als "Relations"-bestimmtheit, in seiner ausdrücklichen Bezogenheit auf die Einheit möglicher Gegenstände überhaupt. "Definierte Zusammenhangsbestimmtheit" bedeutet also immer Ausgrenzung aus dem Ganzen als Abgrenzung von möglichem Anderem, verlangt "Unterscheiden" des Gemeinten gegenüber Anderem in seiner Andersheit. "Alteritas" besagt so das Unterscheidbare für das Ich als "Bedingung aller Unterscheidung" ("forma discretionis"); sie meint "jedes Einzelne, das gegenüber einem zweiten Einzelnen als ein anderes zu bezeichnen ist. Alteritas meint den Inbegriff von Beziehungen in Ansehung des unterscheidenden Ich" (Petzelt, A., Wissen und Haltung - eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, in: Grundfragen der Pädagogik, Heft 3, Freiburg i.Br. 1963², S. 18) Aktivierend bewegt sich das Ich in der Alteritas, faßt Einzelnes "aus" dieser Einheit, bemüht sich um das Einzelne "für" diese Einheit. Von ihr her bestimmt sich jede Setzung des Gegenstandes als "problematisch", als ständig weiter zu bestimmendes, stückwerkhaftes Relationsgefüge. Im Anschluß an Hönlswald belegt Petzelt diese letztdefinierte Einheit, die allem aktuell fixierten immer schon als Bedingung seiner Möglichkeit vorausliegt, mit dem Begriff der "Gegenständlichkeit". Sie besagt ein logisch "Letztdefiniertes", d.h. "ein der Begründung nicht mehr Zugängliches, sondern besser: ihr prinzipiell Entrücktes... Das Letztdefinierte entzieht sich der Begründung, weil es den Gedanken der Begründung selbst ausprägt. Der Gedanke der Begründung aber ist kein anderer wie der der Gegenständlichkeit". (Hönlswald, R., Grundfragen der Erkenntnistheorie, Tübingen 1931, S. 54) Diesem letztbestimmten Begriff: "Gegenständlichkeit" steht das Ich im Aktiven, also im Falle jedes einzelnen Gegenstandes gegenüber und definiert sich als sein "Korrelat".

zu machen. Erkenntniskritisches Denken sieht nun "Empirie" durch das "Verhältnis des Ich zur Natur" definiert, sodaß das Ich immer nur "Bedingung der Erfahrung, nicht ihr Inhalt"¹⁾ sein kann. Es ist grundsätzlich nicht erfahrbare, weil es als logische Voraussetzung "Erfahrbarkeit" genannt werden muß. Unabhängig von aller Erfahrung wahr so die prinzipielle Fragestellung ihr Recht, angesichts der Wirklichkeit und für sie zu gelten. Sie argumentiert nicht "aus" Erfahrung, sondern "für" sie. In die gleiche Perspektive werden hier auch die kulturphilosophischen Betrachtungsweisen der Pädagogik eingereiht. Kultur als zeithafter Wert eines epochalen Wertsystems kann "keine letztdefinierte Instanz"²⁾ sein, weil sie die "vollzogene Einheit möglicher Geltung in einem Werte (ist), der als Tatsache vorliegt"³⁾. Kultur ist daher nie "Reservoir", aus dem Pädagogik schöpft, sondern immer nur deren "Resultat", also grundsätzlich der Dimension der Setzungen zugehörig. Im Hinblick auf sie vermag sich Pädagogik ihrem Begriffe nach nicht zu legitimieren, sondern allein im Bemühen um die zeitlosen Invarianten, die allen Kulturerscheinungen entoben für jede Erscheinung zu gelten beanspruchen. Diese vorausgesetzten, unerreichbaren Regulative des Pädagogischen fordern so den Bereich des Faktischen in seiner ganzen Tiefe, die "bunten Fälle pädagogischen Verhaltens", ihre kulturelle Bezogenheit, ja selbst ihre finale und ideale Bestimmtheit. Auch "Ziele" und "Ideale" stehen daher nicht jenseits der Tatsächlichkeit, sondern gehören ihr an: Die "Ziele" als die erreichbaren "Endpunkte pädagogischer Wegstrecken" um ihrer Erreichbarkeit willen, die "Ideale" als die unerreichbar konstruierten "Vollkommenheiten solcher Ziele"⁴⁾ um ihrer "notwendigen Konstruktion" willen.

Pädagogisches Denken in "Grundsätzen" unternimmt es so, die Mannigfaltigkeit des Bedingten in der ganzen Vielgestalt seiner möglichen Aspekte auf seine vorauszusetzenden Bedingungen hin zu analysieren. Die "Funktion des Begriffs" erhebt hier "ihr Recht" und ihre Verifikation bindet sich an "Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit"⁵⁾, an die Kriterien des Kantischen Apriori. Pädagogische Theorie gelangt so auf dem Wege der Analysis zu einem Begriffssystem, das Anspruch "auf Verbindlichkeit 'für alle' erhebt"⁶⁾, gerade weil und sofern dessen "Begriffswerte" als Glieder eines vorausgesetzten, analytisch auseinandergelegten Sachverhaltes in logisch-zwingender, eben "notwendiger" Zusammenhangsbestimmtheit stehen. Jeder Begriff fügt sich "zu widerspruchsfreier Geschlossenheit mit allen anderen"⁷⁾. In dieser Gefügtheit des Ganzen konstituiert sich der "Begriff der Pädagogik".

1) Petzelt, A., Pädagogik und Philosophie, S. 23

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 159

3) Ders., Von der Frage, S. 64

4) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 41, 42

5) Ders., Von der Frage, S. 50

6) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 148

7) Ders., Vom Begriff der Aufgabe in der Pädagogik, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung. Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i.Br. 1961, S. 94

gogik" als das widerspruchsfreie "System aller Begriffswerte, deren Einheit wir als theoretische Pädagogik ansehen"¹⁾. Das große Anliegen Alfred Petzelts ist damit umrissen. In einer Zeit, da der "Begriff vom Begriff verlorengegangen ist"²⁾, die sich folglich "notgedrungen in kurzsichtiger bloßer Zweckmäßigkeit, Opportunität"³⁾ bewegt und die Standortfrage des Menschen, die Frage "nach dem Standort des Menschen für sein Standhaltenkönnen" nicht mehr stellt - in solcher Zeit ist ihm die Rückbesinnung auf das "eherne, durch keinerlei Dialektik wegzudisputierende Gesetz des Begriffes der Pädagogik"⁴⁾ ausdrückliches Gebot, Gebot der Stunde um des Grundsätzlichen willen. "Der Begriff der Pädagogik allein erhebt den Blick aus dem Getriebe möglicher Ziele... zu jenen Gefilden, die zeitlos sein müssen, wenn sie für zeitliche Angelegenheiten Richtung geben wollen. Das leistet der Begriff, und zwar nur der Begriff"⁵⁾.

1) Ders., ebd., S. 94

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 44

3) Ders., Pädagogik und Philosophie, S. 15

4) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 43

5) Ders., ebd., S. 43

II. Der "Begriff der Pädagogik" und seine Entfaltung in "Unterricht" und "Erziehung"

Pädagogik will Lehre vom "Begriff" des Pädagogischen, also "Prinzipienwissenschaft" sein. Sie zeichnet sich demnach durch "Universalität" aus. Ihr Untersuchungsobjekt ist keines "neben" anderen, sondern meint "mögliche" Objekte wissenschaftlicher Behandlung "überhaupt", dies allerdings in besonderer Hinsicht. Sie gewinnt diese Fragestellung als "innerphilosophische" Disziplin in der Abgrenzung von der Theorie der "Gegenständlichkeit" einerseits, von der Theorie des "Vollzugs" andererseits¹⁾. In der Vermittlung zwischen beiden, in der "argumentatio ad rem et ad hominem"²⁾ begründet sich ihre "Eigenwertigkeit". Sie untersucht dieses Verhältnis von "Gültigkeit" und "Vollzug" auf die Bedingungen seiner Realisierung hin. Damit geht es ihr um die Gültigkeit des Ich in seinen Akten, und Petzelt definiert sie als "Theorie des gültigen Vollzuges"³⁾.

So verstanden fordert der "Begriff der Pädagogik" das aktivierende Ich, das unter dem Gültigkeitsanspruch stehend ihm in Akten bestimmter Wertigkeit zu entsprechen hat. Damit ist seine Analyse auf das Ich in seiner eigentümlichen Verfaßtheit verwiesen, auf die "Natur des Ich" (S. 184 ff.), durch die sich ausschließlich Sinn und Prinzipien pädagogischer Theorie bestimmen⁴⁾. Gemeint ist nicht die faktische Natur des individuellen Ich, sondern die Verwiesenheit menschlicher "Existenz" auf ihre "Essenz" hin, das "Menschentum im Menschen", das sich einer begrifflichen Fassung in der korrelativen Einheit von "Aktivität" (S. 186f) und "Bindung" (S. 193f) darstellt. "Prozeßhaftigkeit" einerseits, "Logoshaftigkeit" andererseits, im Vollzug ihrer Einheit hat "Bildung" statt. Aktivierend steht das Ich dem "Logos" gegenüber, um dessen Sollensanspruch zu entsprechen, sich im "Prozeß" durch Akte spezifischer Wertigkeit zu "binden". Der "Logos" als die absolute Koinzidenz von "Wahrheit" und "Gutheit" fordert das Ich in "Sachlichkeit und Sittlichkeit", in "Argumentation und Motivation". In zweifacher Weise ist damit die Bildungsordnung des Ich festgelegt: in "Argumentation für Sachlichkeit" und "Motivation für Sittlichkeit". Ihre gegenseitige Bezogenheit definiert das Ich im Bildungsproblem: als Einheit von "Wissen und Haltung" (S. 195 f.). Die Aufgabe des Vollzuges von Wissen und Haltung hat das Ich zu leisten, in ihm schließt es sich selbst zur Einheit, produziert sich als "Persönlichkeit", d.h. als den "aktivierten Wert seiner Logoshaftigkeit im Zeitpunkt". Dieses entscheidende Verhältnis von "Wissen und Haltung" trifft nun Pädagogik ihrem Begriffe nach in den umfassenden Motiven von "Unterricht und Erziehung" (S. 199f), und zwar unter dem Aspekt der "Gültigkeit". Unterricht fordert

1) Vgl. S. 177 f

2) Petzelt, A., Der Begriff der Anschauung, S. 134 und Von der Frage, S. 9

3) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 190

4) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 44, 46

nicht nur Wissen, Erziehung nicht nur Haltung; Unterricht und Erziehung fordern den "gültigen Vollzug", fordern wahres Wissen für wahrhaftiges, gutes Verhalten und umgekehrt. Eine erste Differenzierung des "Begriffs der Pädagogik" ist erreicht: Pädagogik als "Einheit von Unterricht und Erziehung". Sie begreift das Ich als Korrelat zum Logos, das sich dessen Anspruch gegenüber als "Ebenbild" zu bewähren hat.

Das Aktivieren des Ich bewegt sich also nicht in Beliebigkeit und Indifferenz, sondern muß notwendig Geltungsanspruch erheben, muß notwendig auf seine Allgemeingültigkeit hin beurteilbar sein. Jeder Akt des in Unterricht und Erziehung geforderten Ich ist so nicht nur der "seine", betrifft nicht nur den Aktivierenden, sondern mögliche Iche überhaupt. Er ist seiner Natur nach notwendig "du-gerichtet". Die "Du-Beziehung als Definitionsmoment des Psychischen" (S. 208f.) wird thematisch; ihre Grundstruktur entfaltet sich in einer doppelten Relation, in einem Verhältnis der "Unabhängigkeit" und der "Abhängigkeit": als "Unabhängigkeit der Iche" voneinander um ihrer "Abhängigkeit vom Logos" willen (S. 209 f.). In dieser Gefügtheit der "Du-Beziehung" erfährt nun der "Begriff des Pädagogischen" seine abschließende Differenzierung. Der Begriff des "Unterrichts" entfaltet sich im "Lehrer-Schüler-Verhältnis", der Begriff der "Erziehung" in der Relation "Erzieher-Zögling" (S. 217 f.). Ein letzter Grund pädagogischen Denkens ist erreicht. Im Verhältnis von "Lehren und Lernen", von "Erziehen und Erzogenwerden" findet Pädagogik ihr "methodisches Fundament", jenes Konstitutivum also, das Unterricht und Erziehung so bestimmt, daß aus ihnen das System der Pädagogik in "allen seinen Verästelungen ausgewickelt werden kann".

1. Die "Natur des Ich"

Pädagogik geht es um das "recte vivere"¹⁾, um den gültigen Vollzug des Menschseins. Sie betrifft die gültig zu vollziehende Aktmännigfaltigkeit des Ich und sieht sich damit "notwendig" auf die "Natur des Ich" als letzten Bezugsgrund menschlicher Aktivität verwiesen. Der "Begriff der Pädagogik" und die "Natur des Ich" stehen in einer "korrelativen" Einheit, so daß kein Akt dieser Relation entgeht, kein Akt als apädagogisch bestimmt werden kann. "Die pädagogischen Probleme verweisen auf das Ich, sind geradezu ausschließlich solche des ganzen Ich", der "Natur des Menschen überhaupt"²⁾. Diese entscheidende Natur des Ich kann daher nicht jene "wechselnden Gegebenheiten" meinen, wie sie jeden einzelnen nach Konstitu-

1) Im Sinne von Comenius (Didactica magna Cap. VI, 8 und Cap. XIV, 9) und Seneca (ep. 88) Vgl. Petzelt, A., Grundlegung der Erziehung, S. 260, sowie Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 271 und Über das Lernen, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 82

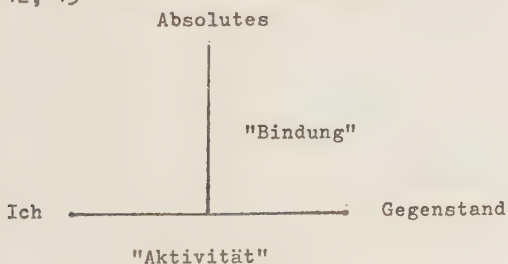
2) Petzelt, A., Grundlegung der Erziehung, S. 46

tion, Anlage, Vererbung oder Begabung auszeichnen, vielmehr deren "Prinzip", das Petzelt als ein "System von Bedingungen" versteht, das jedes Ich betrifft. Es steht hinter allen Menschen und geht ihnen logisch voraus als "dasjenige, was es macht, daß sie alle ungeachtet ihrer Individualität Mensch genannt werden müssen"¹⁾. Das "Menschentum im Menschen" - ein anthropologischer Grundbegriff Alfred Petzelts - ist gemeint, und eine Eigentümlichkeit "sui generis" wird begriffen: Die korrelative Gegenseitigkeit zwischen ordnendem Vollzug und ordnungsstiftendem Prinzip, das "Gerichtetsein des Subjekts zur Subjektivität", die Verwiesenheit der "subjektiven Existenz" auf ihre "Essenz" hin²⁾. Die Natur des Ich, "das Psychische", zeigt sich in einer besonderen Verfaßtheit. Sie entfaltet sich als ein für jedes individuelle Ich verbindliches Begriffssystem, das auf den Komponenten "Ich", "Gegenstand" und "Absolutes" aufbaut und sich als deren Relationsgefüge konstituiert. Dieses Gefüge gliedert sich in zwei "Fundamentalrelationen", die in einer horizontalen und einer vertikalen Dimension liegen. Die horizontale Relation "Ich-Gegenstand" zeichnet sich durch "Aktivität" aus, das vertikale Verhältnis dieser Relation zum "Absoluten" durch das Moment der "Bindung"³⁾. In dieser Akzentuierung von "Aktivität und Bindung" gilt es die Frage des "gültigen Vollzugs" aufzuzeigen. Sie erweist sich in ihrem ganzen Umfang als das Problem der bindbaren "Aktivität" des Ich bzw. seiner aktivierbaren "Bindung" an das Absolute.

1) Ders., Über das Lernen, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung, S. 77

2) Ders., Wissen und Haltung - eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, in: Grundfragen der Pädagogik, Heft 3, Freiburg i. Br. 1963², S. 12, 13

3)



a) "Aktivität" als Definitionsmoment des Ich

In besonderer Weise ist das Ich ausgezeichnet: es muß unterscheiden und sich entscheiden, erkennen und wollen, argumentieren und motivieren, Gegenständliches bestimmen und sich selbst¹⁾. Das Ich "muß" vollziehen, Akte setzen; durch diese Aufgabe ist das Ich bestimmt, in ihr allein wird es "eindeutig". Es ist seiner Natur nach "durch Aktivität definiert"²⁾. Entsprechend Petzelts erkenntniskritischer Position verweist die Entfaltung dieser Aktivität notwendig auf die transzendente "Fundamentalrelation: Ich-Gegenstand". Petzelt versteht darunter die logisch voraussetzende Einheit allen Aktivierens, In ihr "muß sich das Ich denkend bewegen, aus ihr kann es nicht heraus"; denn sie umfaßt alles, "was Bewußtseinsinhalt sein könnte"³⁾. Sie gründet Ich und Gegenständliches in grundsätzlicher Zusammengehörigkeit und Unterschiedenheit zugleich. Beide verweisen in ihr aufeinander. Das Ich ist gegenstandsbezogen, Gegenständliches ichbezogen, aber beide stehen sich in dieser Bezogenheit in Unabhängigkeit gegenüber. In diesem eigentümlichen Zuordnungsverhältnis erweist sich "Bewußtsein" als Bewußtsein des Ich von "etwas", als Einheit möglicher "Bewußtheiten" des Ich, die "nicht leer", sondern inhaltlich, gegenständlich bestimmt sind. Eine "Dreieinheit des Zusammengehörens als Einheit" tut sich kund: die unauflösbare "Dreieinigkeit" des "Ich-denke-etwas" als das "Urphänomen des Psychischen"⁴⁾ (H. Driesch). Das Ich ist als Subjekt seiner Akte grundsätzlich auf das Objekt gerichtet, der Gegenstand in seiner Bestimmbarkeit in gleicher Weise auf die Erkenntnisfähigkeit des Ich. Die Relation Ich-Gegenstand ist damit prozeßhafter Natur; sie verlangt "aktuell", nicht "objekthaft" gesehen zu werden und bezeichnet im Begriff "Gegenstand" ein spezifisches Verhältnis zum Ich. Der Gegenstand wird weder in

1) Vgl. Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 52

2) Ders., ebd., S. 53

3) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 140, 51

4) Ders., ebd., S. 97, 98 und 266

einen bloßen Bewußtseinsinhalt aufgelöst, noch ist er bloße Gegebenheit, "Datum", vom Ich als "fertiges Geschenk" gleichsam "erlitten". Er steht dem Ich in prozeßbezogener Unabhängigkeit gegenüber, d.h. sein "Sein" ist vorausgesetzt; unabhängig vom Ich tritt es diesem in Unbeliebigkeit entgegen und verlangt im Prozeß nach Setzungen seiner Eindeutigkeit. Daher ist der Gegenstand dem Ich nicht "gegeben", wohl aber "aufgegeben". Seine "Gegebenheit" ist die "für einen Prozeß" und bezeichnet den Anfangspunkt des Erkenntnisweges, in dessen Fortgang die anfängliche "Ichabhängigkeit" des Gegenstandes in Akten zur "Ichunabhängigkeit" gewandelt wird. "So sehe ich den Gegenstand" - "so ist er", beide Punkte markieren den Erkenntnisweg seinem Anfang und seinem relativen Ende nach. Zwischen beiden Stationen vermittelt der Prozeß als die Einheit jener Akte, die den vorausgesetzten Gegenstand in seiner Eindeutigkeit aufweisen. Der Gegenstand, wie er sich ablösend vom erkennenden Ich und durch dessen Akte in "eigener Ordnungshaftigkeit"¹⁾ hervortritt, stellt sich dann als Sonderfall der Fundamentalrelation Ich-Gegenstand dar: "Befreit vom Gestrüpp der zeithaft gebundenen Umstände", "gereinigt, rein vom Ich und von Unwesentlichkeiten" zeigt er sich, wie er "ohne" das Ich ist, d.h. "wie er nicht nur für mich allein ist, sondern wie er ist, daß ihn jeder andere ebenso müßte sehen können, wenn er ihn setzt"²⁾. Der erkannte Gegenstand will nicht nur für mich erkannt sein; "gereinigt, rein" von allen "Subjektivismen"³⁾ erscheint er im Horizont der "Subjektivität" und erhebt so den Anspruch auf Allgemeingültigkeit für endliches Bewußtsein überhaupt. Der Erkenntnisprozeß geht auf den ichunabhängigen Gegenstand als ausgezeichneten Fall der Ich-Gegenstand-Relation. Seine Akte bestimmen dieses Verhältnis durchgängig in einer bestimmten Richtung: Das Ich sieht von sich ab und ausschließlich auf den Gegenstand hin. "Ohne" ist nach Petzelt der Ausdruck, der diese Sonderung bezeichnet. Das Ich wird hier in vollkommener "Gleichgültigkeit" gelassen, jede tatsächliche Bindung des Gegenstandes an das Ich wird ausgeklammert;

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 141

2) Ders., ebd., S. 98

3) Ders., Über das Lernen, S. 86

"das erkennende Ich bezeichnet nur ihn selbst, meint sein Verhältnis zu ihm nicht"¹⁾.

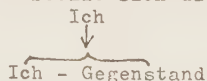
In dieser Position des Erkenntseins, des "Ohne-mich"-seins des Gegenstandes wird nun eine neue, gegenläufige Gerichtetheit der Ich-Gegenstand-Relation sichtbar. Es zeigt sich, "daß der Gegenstand, der ohne mich da ist, weil ich ihn erkannt habe, zugleich auch in irgendeinem Sinne 'für mich' da ist". Angesichts seines Erkenntseins bleibe ich "von ihm irgendwie affiziert, ich weiß im Hinblick auf sein unabhängiges Dasein um seine Bedeutung für mich, ich 'halte' ihn für wichtig, nebensächlich, für wesentlich, oder ich lehne ihn ab: ich werte ihn"²⁾. Wird in den Akten des Erkennens der Gegenstand in seiner Gegenständlichkeit gesetzt, so wie er "ohne mich" ist, dann bedeutet solches "Werten" die Setzung der Relation "für mich" am Gegenstand; das Ich schließt sich selbst dem Gegenstand gegenüber nicht aus, sondern sieht ihn ausdrücklich im Hinblick auf sich selbst. "Das Ich bestimmt im Akte des Wertens sein eigenes Verhältnis zum Gegenstande"³⁾. Das Gewicht liegt dabei nicht mehr auf dem Gegenstande und seiner Ordnung, sondern auf dem Ich selbst, das sich ihm gegenüber kraft seines freien Wollens verhält. Dieses Verhalten des Ich gründet

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 141

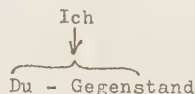
Im Schema: Ich $\longrightarrow$ Gegenstand

2) Ders., ebd., S. 142, 143

3) Ders., ebd., S. 144 Das Verhältnis des Ich zum Gegenstand, eine Relation also wird hier Gegenstand. Das bedeutet eine Doppelfunktion des Ich: es ist Subjekt und Objekt seines Aktes zugleich; das Ich "wertet...einerseits, andererseits wird es von ihm selbst gefaßt" (Ders., ebd., S. 144) In der Wertung wird es sich selbst zum Du. Dabei ist entscheidend, daß diese Doppelfunktion als Du-verhältnis nach Petzelt nicht notwendig an einem und demselben Individuum stattzuhaben braucht. Vielmehr stellt sich dieser Fall der Identität von Ich und Du



als Sonderfall des allgemeinen Verhältnisses dar, in dem das Ich einen Gegenstand für ein Du wertet:



in einer eigenen Ordnung, die gleich der gegenständlichen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt; Petzelt nennt sie die "sittliche Ordnung"¹⁾. Nicht "Sachlichkeit", sondern "Sittlichkeit" wird nun zum Bezugssystem, nicht Ordnung und Eindeutigkeit des Gegenstandes ist damit gefragt, sondern die Ordnung und Eindeutigkeit des Ich selbst. Beide Ordnungen verweisen aufeinander, wollen füreinander vollzogen werden. Das Ich steht damit seiner Aktivität nach unter einem doppelten Anspruch, dem es in "Argumentation" und "Motivation", d.h. in der Setzung von "Sachverhalt" und "Ichverhalt" zu entsprechen hat. Der Zusammenhang dessen, was das Prinzip der Aktivität umspannt, wird klar: Im Erkennen richtet sich das Ich unterscheidend auf Gegenständliches. Aus dem Ganzen möglicher Gegenstände vereinzelt es einen, hebt ihn heraus, "scheidet ihn ab und schränkt sich auf ihn ausdrücklich ein"²⁾. Indem das Ich aber unterscheidet, hat es sich notwendig für das Unterschiedene entschieden. Unterscheidung und Entscheidung fordern einander notwendig. "Ohne Unterscheidung wird keine Entscheidung vollziehbar, umgekehrt: ohne Entscheidung ist kein Unterschied denkbar. Im Akte vollzieht das Ich beides in Einheit: es trifft den Gegenstand für möglichen Prozeß, zugleich muß es sich selbst treffen"³⁾. Vollzieht sich das Unterscheiden in sachlicher, gegenstandsbestimmter Ordnung, so bestimmt sich das Entscheiden ausschließlich in ichhafter, ichbestimmter Ordnung. Im Entscheiden ist das Ich nicht in der Gegenstandsgerichtetheit seines Erkennens aktiv, sondern in seiner gegenstands-unabhängigen, allein aus ihm selbst zu leistenden "Zustimmung" zum prozeßhaften Aktgegenstand. Sie aber "entspringt" nicht aus dem Erkennen, wenngleich sie mit ihm "anhebt". Sie gründet im "Wollen" des Ich. Im Wollen verfügt das Ich über die Wertigkeit seiner Entscheidung dem Unterschiedenen gegenüber, über seinen "Ichverhalt" gegenüber dem "Sachverhalt". Meint das Ich im Erkennen den Gegenstand, trifft es im Wollen sich selbst in eigener Ordnung angesichts des Gegenständlichen. Erkennen und Wollen,

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 150

2) Ders., ebd., S. 344

3) Ders., ebd., S. 344

Unterscheiden und Entscheiden stellen Aspekte des einen Aktes dar.¹⁾ Indem das Ich Akte setzt, sich auf Gegenständliches ausrichtet, verfügt es "in solchem Gerichtetsein allemal uno intuito über sich selbst"²⁾.

Durch doppelte Intentionalität zeichnet sich so die Aktivität des Ich aus. Sie ist bezüglich und rückbezüglich; in ihr setzt das Ich einzelnes als Objekt und sich als Subjekt, ist also Subjekt und Objekt seines Aktes zugleich. Das Ich aktiviert, aber seine Akte sind "nicht nur die Seinigen, sondern in ihnen ist es selbst, an ihnen macht es sich selbst: Das Ich kann heiligmäßig vermöge seiner Handlungen sein, es kann labil in seinen Taten sein, es ist Verbrecher. Es handelt für sein Sein,... seine Akte machen es selbst aus"³⁾. Daher ist das Ich "immer am Selbstwerk"⁴⁾, ist notwendig "Werk seiner selbst" (Pestalozzi)⁵⁾. In umfassender Weise definiert so Aktivität das Ich: sie kommt ihm zu als das, was das Ich nicht "hat", sondern "ist". Sie erschöpft sich nicht im "Instrumentalen", darf nicht als Mittel verstanden werden, dessen sich der Mensch bedient, um sein "Menschentum" als Einheit von Gegenständlichem und Ich zu vollziehen. Sie ist vielmehr die Weise überhaupt, in der das Ich "da-ist". Aktivität enthüllt sich als "Verlauf" und "Präsenz" zugleich, als "Werden" und als "Sein". Damit gewinnt Petzelt das Fundament, um nun das Ich "im Zeitproblem", seiner "psychischen Zeitform" nach zu entfalten.

Das Ich "verfügt" über seine Akte, es setzt sie in freier Gestaltung im Hintereinander des Prozesses, kann selbst in diesem zeitlichen Verlauf also nicht hinreichend definiert sein. Es ist zwar notwendig auf den prozeßhaften Aktvollzug hingeordnet, um ihn setzen zu können, aber ebenso notwendig ihm vorgeordnet; denn es "re-

1) Diese Einheit von Unterscheiden und Entscheiden, Erkennen und Wollen, von zu bestimmendem Gegenstand und sich selbst bestimmendem Ich ist rein "logischer" Natur; nicht zwei Aktivitäten, nicht zwei Vermögen der Psyche (im Sinne der Vermögenspsychologie) sind also gemeint, sondern zwei Bedingungen menschlicher Aktivität. Beide sind für jeden Akt vorauszusetzen, gehen aber mit unterschiedlichem Anteil in ihn ein, so daß die Skala vom fast reinen Erkennen bis zum fast reinen Werten reicht.

2) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 344

3) Ders., Von der Frage, S. 93

4) Ders., Psychologie und Pädagogik, S. 36

5) Ders., Von der Frage, S. 94

giert" ihn. Das Ich steht in der Einheit von verlaufender und verlaufsfreier Zeit, von "Zeitstrecke" und "Zeitganzheit". Als logischer Einheitsgrund aller Akte gegenüber dem Aktgegenstand aktiviert das Ich im Hintereinander wechselnder Inhalte und steht diesem Verlauf zugleich beharrend gegenüber; es sieht ihn in seinen Einzelheiten: "überschaut ihn"¹⁾. In diesem "Überschauen" bleibt das Ich zu jedem Zeitpunkte, das will sagen für jeden Akt präsent"²⁾. In seinem Akt verleiht es diesem Verhältnis von "Verlauf" und "Präsenz" je und je Ausdruck. Es "vereinzelt" das "Überschauen" im Augenblick, fixiert so Verlaufendes, Tatsächliches aus verlaufsfreiem Orte und erhebt es in den verlaufsfreien, prinzipiellen Bereich der "Präsenz". Präsenz und Verlauf, Prinzip- und Tatsachencharakter treten "vereint im Ich auf. Es ist allemal ein tatsächliches Prinzip - das einzige das möglich ist - und zugleich eine prinzipielle Tatsache"³⁾.

Diese "Koinzidenz" von Prinzip und Tatsache im Ich, das "Zusammenfallen" von Sein und Werden besagt nun nicht gleiche Gewichtigkeit beider Motive. Das Prinzipiell-Verlaufsfree und das Faktisch-Verlaufshafte stehen im Ich in einem Verhältnis der Über- und Unterordnung; "das eine überragt das andere"⁴⁾. Das Ich tritt als "Werdendes" in sein "Sein", wird von ihm "durchdrungen", d.h. ungeachtet des Aktvollzuges im Hintereinander in jedem Akt "vergleichzeitigt", zu je neuer Einheit geschlossen. In der Notwendigkeit des Wechsels hält das Ich seine Selbigkeit als "Prinzip seines in Akten zu vollziehenden eigenen Wachsens"⁵⁾ durch. Überschauend "steht" es im Verlauf, ist in jedem Zeitpunkt des Verlaufs präsent. Folglich gliedert es jeden Akt ein in die Einheit aller vollzogenen Akte, gliedert diese selbst zu neuer Geschlossenheit um und gibt sich in jedem Akt einen neuen Standort. Seine Vergangenheit

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 55

2) Ders., ebd., S. 247

3) Ders., ebd., S. 93

4) Ders., ebd., S. 93

5) Ders., ebd., S. 93

"vergegenwärtigend" produziert sich das Ich in steter Gegenwart als Ausgangspunkt für zukünftige Vollzüge. Das Ich "ist" und "wird" zugleich; es wächst in seinen eigenen Akten, bzw. es macht sich selbst wachsen, indem das Hintereinander des Vollzuges zur Präsenz gehoben wird.

Aktivität als Definitionsmoment des Ich zeigt sich nun rückblickend in zweifacher Akzentuierung. Sie definiert das Ich in "Prozeßhaftigkeit" und "Koinzidenz": Ausgehend von der Fundamentalrelation Ich-Gegenstand bestimmten sich das Ich und das Gegenständliche in Bezogenheit und Unabhängigkeit zugleich. Das Motiv der "Aufgegebenheit" des Gegenständlichen für das Ich bringt beide Komponenten in die vermittelnde Einheit des "Prozesses", der vom Gegenstand her gesehen in den Relationen "ohne mich" und "für mich", vom Ich her in "Unterscheidung" und "Entscheidung" faßbar wurde. Das Ich als Akteinheit stellt sich so seiner Natur nach in "Prozeßhaftigkeit" dar, es ist ständig am Werk, setzt als Subjekt seiner Akte Gegenständliches und sich selbst. Dieses Spezifikum menschlicher Aktivität macht das Ich zum "Werk seiner selbst" und zeigt es als "Koinzidenz" von Sein und Werden, von Präsenz und Verlauf. Beide Bestimmungen des Ich als Aktivität bergen nun in sich eine Relation, in deren Entfaltung eine neue Dimension aufbricht und der Begriff der Aktivität auf das "Absolute" hin überschritten wird. In ihr herrscht das Prinzip der "Bindung" vor und weist das Ich als prinzipiell gebundene und faktisch zu bindende Aktivität auf. Das Ich vollzieht sich als Aktivität nicht autonom, sondern erfährt sich als gemessenes Maß, als gesetztes Gesetz, dessen Messen und Setzen immer "unmittelbar" zum Absoluten steht.¹⁾ Seine "Prozeßhaftigkeit" zeigt sich unabdingbar gebunden an Sachlichkeit und Sittlichkeit. Als "Koinzidenz" ist es gehalten, sich aus der Zeithaftigkeit über allen Zeitverlauf hinaus erhebend an Verlaufslosigkeit zu binden, m.a.W. sich als "praesentia minor angesichts der praesentia maxima des Unendlichen"²⁾ zu bewähren.

1) Petzelt, A., Wissen und Haltung, S. 70

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 300

Aktivität verweist damit notwendig auf "Bindung", besagt Möglichkeit und Notwendigkeit des Sichbinden-Könnens und -Müssens und läßt so die Verankerung ihrer horizontalen Erstreckung in vertikaler Ordnung erkennen; das Ich als Korrelat des Gegenständlichen ist "Korrelat des Absoluten"¹⁾ zugleich, dessen zeitlosem, sachlich-sittlichen Anspruch es sich im Prozeß zu stellen hat.

b) "Bindung" als Definitionsmoment des Ich

Das Ich kennt keine selbstherrliche Autonomie, sondern steht in einer apriorischen "Gebundenheit", deren Realisierung im Vollzug im aktuellen Sichbinden gefordert ist. Dieses Gefordertsein zeichnet das Ich aus, gibt ihm seine "Würde" in Abhebung von allem natürlichen Geschehen. Mit Kant spricht Petzelt vom "Sollen" und meint die von kausalen Verhältnissen freie und dennoch notwendige²⁾ normative "Gerichtetheit" des Ich. Im "Sollen" wird das Ich als "verantwortliche" Aktivität gefaßt, als "Gebundenheit", der das Ich in freier Aktsetzung eine von ihm zu verantwortende Wertigkeit zu geben hat. Bindung und Freiheit stehen sich im Sollen gegenüber. Das Ich "muß" seine Gebundenheit an das Gesollte vollziehen. Ob Bindung oder Bindungslosigkeit, darüber hat es ebenso wenig zu befinden wie über die Alternative: Aktvollzug oder Aktlosigkeit. Über die Notwendigkeit beider Prinzipien hat es keine Verfügungsgewalt, wohl aber über die Art, wie es aktivierend sich bindet, welchen Grad an Wertigkeit sein freies Wollen im Akt produziert. Der Gedanke des "Sollens" fordert daher die freie Bindung des gegenstands- und ichbezogenen Aktes an seine sachliche und sittliche Ordnung. Petzelt faßt das Verhältnis beider Ordnungsbereiche zum "Sollen" im Begriff des "Logos". Er versteht darunter das "Absolute", das menschlicher "Subjektivität" als "veritas praecissima" und "bonitas infinita" (Cusanus) entgegentritt. Es wird als doppelter Anspruch im "Sollen" erfahren. So ist das Ich gehalten zu "argumentieren" und zu "motivieren", d.h. Gegenständliches

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 301

2) Vgl. Kant, Kr. d. r. Vft. B 575: "Das Sollen drückt eine Art von Notwendigkeit und Verknüpfung mit Gründen aus, die in der ganzen Natur sonst nicht vorkommt."

und sich selbst unter diesem doppelten Anspruch zu bestimmen. Den Vollzug solcher "Logosgebundenheit"¹⁾ beschreibt Petzelt als "Partizipation", als "Teilhabe" des "endlichen" Ich am "Unendlichen". Dies wirkt um so überzeugender, als er das "Psychische" in die Ebene der Transzendentalien erhebt und den klassischen Bestimmungen von Einheit, Wahrheit und Gutheit integriert. Als Einheit, Wahrheit und Gutheit ist dann das Unendliche "psychisch" zu fassen, "und daher nicht nur das Unendliche, sondern als Person der Unendliche"²⁾. Damit schlägt Petzelt die terminologische Brücke zum Offenbarungsglauben. Die Kategorie der "Ebenbildlichkeit" wird jetzt bestimmend und entfaltet den Teilhabegedanken in der Relation von "Urbild und Abbild". Aktivierend "hat" das Ich "an Gott Anteil". "Es ist seiner Natur nach göttlich als imago" und hat in jedem Akt "seine Ebenbildlichkeit zu realisieren, sich an Gott zu binden"³⁾. Jeder Akt solchen Sich-Bindens wird zum Akte der "Bildung", zum Akt der Verbindlichmachung dieses apriorischen Gebundenseins.⁴⁾

2. Pädagogik als Einheit von "Unterricht und Erziehung"

Mit dem Aufweis der "Natur des Ich" ist nun der Grund für die bildungstheoretische Sicht gelegt. Petzelt stellt sie im Verhältnis von "Wissen und Haltung" dar, das er konsequent auf der gewonnenen Doppelordnung von "Sachlichkeit und Sittlichkeit" bzw. von "Argumentation und Motivation" aufbaut. Damit erreicht der "Begriff der Pädagogik" seine erste Differenzierung als Einheit von "Unterricht und Erziehung".

1) Petzelt, A., Grundlegung der Erziehung, S. 197

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 126

3) Ders., Wissen und Haltung, S. 48

4) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 60 u. S. 68

a) Die Einheit von "Wissen und Haltung"

"Alles Wissen betrifft Gegenständliches und gehört dem Ich. Wissen steht in einer Relation zu Gegenständlichem als Wissen um etwas. Es steht ebenso im Bande zum Ich als das Seinige"¹⁾. Das Grundverhältnis des Psychischen, die Fundamentalrelation Ich-Gegenstand erhebt erneut ihren Anspruch und präzisiert die Frage nach der "Natur" des Wissens zur Frage nach der "Natur des Ich...", wenn es erkennt". Wissen zeigt sich zunächst als "Wissen um etwas" und meint darin einen "Gegenstand", der "sicher das Ich nicht ist, da er ihm gegenübergestellt ist, also von ihm unterschieden bleibt"²⁾. Nun steht aber Wissen nie außerhalb des Bewußtseins; es muß vom Ich grundsätzlich "gewußt werden können" (Hönigswald)³⁾. Wissen ist daher immer ein "Ichhaftes"; es ist "sein Wissen", "sein Besitz". Diese "Zugehörigkeit zum Ich" versteht Petzelt als ein grundlegendes Verhältnis. Er spricht hier vom "Possessivverhältnis zum Ich". Es beherrscht "alle Fälle des Wissens" und bestimmt jeden "Wissensbestand" als "psychische Vereinzelung". Damit verhindert es eine "Entpersönlichung des Wissens", als könnte dieses "in ichneutralen Starrheiten bestehen, noch mehr: als wäre es zählbar in ichunabhängigen Vielheiten oder Mengen"⁴⁾. Das "Possessivverhältnis" läßt nicht zu, daß das Wissen in jene weitverbreitete "quantifizierende" Auffassung abgeleitet und den Charakter "apsychischer" addierbarer "Größen" annimmt. Es entscheidet daher über sehr viel. Wird es "unterschlagen", zerfällt alles in "beziehungs gleichgültige Einzelheiten"; wird es aber ernstgenommen, dann wird "die psychische Vereinzelung gleichzeitig geradezu der Ausdruck für Zusammenhangsbestimmtheit des einen mit dem anderen, ja mit allem anderen"⁵⁾. Eine umfassende "Relationsstruktur" des Wissens⁶⁾ wird sichtbar. Petzelt spricht von einem "universalen Zusammenhang", in dem jede "Wissensvereinzelung" zugleich in Relation steht zur "Einheit des Wißbaren", dem "scibile" (Cusanus), und zum Ich. In dieser Dreiheit

1) Ders., Wissen und Haltung, S. 15

2) Ders., ebd., S. 14

3) "Wissen ist Wissen immer nur, sofern es ein Wissen um das Wissen, sofern Wissen gewußt werden kann" (R. Hönigswald, Die Grundlagen der Denkpsychologie, Leipzig und Berlin, 1925², S. 154)

4) Ders., Wissen und Haltung, S. 16

5) Ders., ebd., S. 17

6) Ders., ebd., S. 18; Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 218

konstituiert sich Wissen als "Relation Einzelnes - Einheit des Wißbaren" angesichts des Ich als der notwendigen Bedingung dieser Relation, d.h. angesichts des Ich als "Wißbarkeit"¹⁾. Das Ich "vereinzelt" etwas "aus" dem Universalzusammenhang des Wißbaren, um es "für" diesen zu bestimmen, genauer: um sich im Erkenntnisprozeß um dessen Ort im Ganzen zu bemühen. Dies leistet nun das Ich in seinen Akten; der gegenstands- und ichgerichtete Akt in seiner zwischen Präsenz und Verlauf vermittelnden Funktion entscheidet daher über die Eigenart des gesamten Problems. Das Ich "vereinzelt" aus der Einheit möglicher Gegenstände in das "Hintereinander" des Verlaufs; es hebt aber zugleich diese Vereinzelung wieder auf, indem es überschauend das Hintereinander "vergleichzeitig", zur Einheit der "Präsenz" erhebt. "Sinngebung" heißt Petzelt diese "Erhebung ins Gleichzeitige", die zugleich die "Aufhebung des Einzelnen"²⁾ bedeutet. Aktivierend schließt das Ich seine Wissensvereinzelungen "zur Einheit des Sinnes", gibt ihnen Sinn und hebt damit zugleich das Possessivverhältnis, in dem Wissen immer als Einzelwissen zum Ich steht, jeweils im Falle des Einzelnen auf. Das Ich "hat" dann nicht mehr Wissen, "besitzt" es nicht mehr, sondern "ist" sein eigenes Wissen, ist "Wissender". Es "eint sich selbst, wenn (es) sein Wissen in den Vereinzelungen aufhebt"³⁾. Folglich gehören "Vereinzelungen und Aufheben der Vereinzelungen...einerseits zum Gegenständlichen wegen des Gesamtzusammenhanges, gehören andererseits zum Ich um seiner Einheit als Persönlichkeit willen. Der Akt bestimmt beides, das Gegenständliche, mit ihm das Ich"⁴⁾. Darin liegt ein weiterführender Gedanke. Wissen ist nicht nur "ichhaft", sondern grundsätzlich "ichbestimmend als Aufgabe"⁵⁾; "Wissen ist... seiner Natur nach für Ichverbindlichkeit, ist als ichbindend, ichverpflichtend anzusehen"⁶⁾. Petzelt faßt diesen Sachverhalt, der als "Ich-

1) Ders., Wissen und Haltung, S. 18

2) Ders., ebd., S. 22

3) Ders., ebd., S. 21

4) Ders., ebd., S. 31

5) Ders., ebd., S. 20

6) Ders., ebd., S. 64

verhalt" bezeichnet werden muß, im Begriff der "Haltung". Gleich dem Wissen meint "Haltung" nicht etwas "am" Ich, sondern das "ganze Ich", dieses jedoch unter einem neuen Aspekt. "Wissen für das Ich geht auf Gegenständliches als Inhalt. Sprechen wir von Haltung, so meinen wir etwas anderes. Haltung des Ich nimmt das Gegenstandswissen nicht mehr um seinetwillen, sondern als Anlaß. Die wesentliche Seite des Haltungsproblems liegt beim Ich selbst"¹⁾. Das Ich ist gefragt, nicht in sachlicher Ordnungshaftigkeit des Wissens, sondern in eigener, ichbestimmter Ordnung, die zwar in notwendiger Bezogenheit auf Wissen, zugleich aber in ausdrücklicher Unterschiedenheit von ihm steht. Das Ich ordnet sich nicht aus gegenständlichen Momenten heraus, sondern "in Ansehung" ihrer, angesichts seiner vollzogenen Erkenntnis; das Erkannte selbst, die im Wissen erreichte sachliche Ordnung wird "unwesentlich". "Gefragt wird nicht, wie das Gegenständliche ist, sondern wie das Ich selbst ist, es mag erkannt haben wie immer"²⁾. So betrifft Wissen die Akte des Ich ihrer inhaltlichen Ordnung nach, in ihrer "Teilhabe" am "absolut Wahren"; dagegen meint Haltung "geordnete Akte in ihrer Gegenseitigkeit, wie sie unbeschadet ihrer Inhalte zum Ich gehören und seine Einheit in Ansehung der Teilhabe am absolut Guten ausmachen"³⁾. Die Haltungsfrage richtet sich auf das Ich als erreichte "Aktordnung" unter dem Anspruch der Sittlichkeit bzw. der Religion⁴⁾. Ihr geht es ausschließlich um die "Gültigkeit der Aktordnung"⁵⁾, also um die "Gültigkeit des Ich selbst"⁶⁾.

1) Ders., Wissen und Haltung, S. 45

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 264

3) Ders., ebd., S. 361

4) Zwischen Religion und Sittlichkeit gibt es für Petzelt keine inhaltliche Trennung; ihre Unterscheidung ist lediglich eine Frage der "Blickrichtung": "Sittlichkeit wird Prinzip für den Vollzug der Akte, für das Ordnen der Vollzüge in ihrem gegenseitigen Verhältnis... Sie konstituiert das Ich, gesehen von der Mannigfaltigkeit der Akte aus. Religion als Band des Ich zum Absoluten konstituiert das Ich für seine Akte überhaupt... Im Falle Sittlichkeit sieht man die Fülle der Akte für das Ich, im Falle Religion sieht man das Ich als Geschöpf für seine Akte. Beide Blickpunkte fordern einander" (Ders., Wissen und Haltung, S. 49)

5) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 361

6) Ders., Wissen und Haltung, S. 47

Analog zur Unterscheidung zwischen "Einheit" und "Vereinzelung" beim Wissen sind nun auch hier diese Momente auseinanderzuhalten. Danach bezeichnet "Haltung" immer die Einheit des ganzen Ich "ohne Ansehung eines bestimmten Falles", "Verhalten" dagegen ausdrücklich den "Fall" als die zeitpunkthafte "Vereinzelung. Beide Momente treten gleichzeitig auf, beide gehören zusammen. Ihr Verhältnis zueinander ist "Konstante" für mögliche Vollzüge überhaupt. Das Ich "verhält" sich und "muß" notwendig sein Verhalten sich selbst zuordnen. "Die Art der Zuordnung entscheidet es dabei selbst. Die Aufhebung der Vereinzelung muß sein, aber die Art der Aufhebung verantwortet das Ich. So macht sich das Ich im Mühen um seine Ebenbildlichkeit zum Teilhaber am absolut Guten"¹⁾.

Das Ich definierte sich seiner Natur nach in Aktivität und Bindung, als prozeßhafte Einheit unter dem doppelten Anspruch des Logos. Sachlichkeit und Sittlichkeit sind die beiden Ordnungen, in denen das Ich argumentierend und motivierend seine Natur zu vollziehen hat, in deren zeitlosen Anspruch es seine Bindung an das Absolute nur verwirklichen kann. Beide Ordnungen fordern das Ich, in sachlicher Hinsicht im "Wissen", unter sittlich-religiösem Aspekt in der "Haltung". In "Wissen und Haltung" schließt sich das Ich zur Einheit, produziert sich als "Persönlichkeit" und bestimmt so jeweils den "Wert seiner Ebenbildlichkeit im Zeitpunkt". Der Zusammenhang zwischen Wissen "und" Haltung, die Zuordnung beider wird damit entscheidend: Wissen ist "ichhaft", "ichverpflichtend", also "grundsätzlich für Haltung da"²⁾. Es ist nicht "Ursache" für Haltung, es bewirkt sie nicht, sondern "fordert" sie, ist also "notwendiger Anlaß" für Haltung in eigener Aktordnung. Haltung ihrerseits ist "wissensgebunden", meint Aktordnung als "Ichgestaltung" in Unabhängigkeit vom Wissen, aber in Bezogenheit auf dieses. Haltung hängt am Wissen, ohne von ihm abzuhängen. Sie ist notwendig auf Wissen verwiesen, damit sich das Ich ihm gegenüber zu "gültiger Geschlossenheit" ordne. Beide Prinzipien, Wissen und Haltung stehen korrelativ im Ich, ihr gegenseitiges Verhältnis der Bezogen-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 362

2) Ders., ebd., S. 266

heit in Unabhängigkeit ist "dem Akte zum Vollzuge aufgegeben". Der Akt "muß" diese konstante Relation vollziehen, über diese Notwendigkeit selbst hat das Ich nicht zu befinden, wohl aber über die "Art ihres Vollzuges; diese ist ausschließlich seine Aufgabe, beansprucht Gültigkeit und ist von ihm zu "verantworten". Hierin gründet seine "Würde und Auszeichnung als Mensch"¹⁾, seine Ebenbildlichkeit als Teilhaber am Absoluten. "Das Ich kann jede Gesinnung jedem Wissen zuordnen"²⁾. Mit richtigem Wissen braucht sich nicht notwendig gute Haltung zu verbinden und umgekehrt. Die im Fall vollzogene Einheit des Ich kann jede Stelle des Zuordnungsverhältnisses einnehmen. Den Grad ihrer Gültigkeit hat das Ich zu verantworten. In Wissen und Haltung liegt damit das Bildungsproblem seinem ganzen Umfang nach beschlossen; in ihnen wird das "bildungshafte Spezifikum" eindeutig: "die Bindung und das Sich-Binden im Sinne von gut und schlecht, richtig und falsch"³⁾. In der Einheit von Wissen und Haltung leistet das Ich seine Verbindlichkeit dem Absoluten gegenüber und schafft mit der Wertigkeit dieser Einheit sich selbst als Persönlichkeit.

b) Das Verhältnis von "Unterricht und Erziehung"

Pädagogik als "Theorie des gültigen Vollzuges" meint die Gültigkeit des Ich in seinen Akten, verlangt die gültige Verhältnissetzung von Wissen und Haltung durch das Ich im "selbsteigenen" Akt. Sie erhebt diese Forderung in den beiden umfassenden "Motiven" von Unterricht und Erziehung, die korrelativ zur Einheit von Wissen und Haltung stehen. Unterricht fordert Wissen, Erziehung Haltung, beide "Forderungen" sind zeitlos konstant und entfalten den Begriff der Pädagogik in einer ersten Differenzierung; beide Motive "korrespondieren" in der Weise, daß sie für richtiges Wissen allemal richtige Haltung verlangen, also "wahres Wissen" für "gute Haltung" und umgekehrt. Unterricht und Erziehung haben so vereint

1) Ders., Pädagogik und Philosophie, S. 19

2) Ders., Von der Frage, S. 104

3) Ders., Psychologie und Pädagogik, S. 32

statt, sie stehen in "unzertrennlicher Einheit am Fall".
"Herbarts Wort: ich kenne keinen Unterricht, der nicht erzieht, ist daher ebenso auch umgekehrt gültig: ich kenne keine Erziehung, in der nicht auch unterrichtet werden müßte. Es gibt daher keinen "bloßen" Unterricht, also einen Unterricht, der keinen erziehlischen Anteil forderte, ebensowenig wie es eine Erziehung gibt, die ohne Unterricht, also mit dem Nullpunkt des Unterrichts auftreten könnte"¹⁾. Von dieser Einheit zwischen Unterricht und Erziehung "muß" folglich "theoretische Pädagogik" handeln; in begrifflicher Unterscheidung zergliedert sie diese Einheit, grenzt beide Termini eindeutig ab, um sie in ihrer notwendigen, prinzipiellen Verwiesenheit aufzuzeigen. Diese "Notwendigkeit" der Zuordnung von Unterricht und Erziehung, ihre "prinzipielle" Korrelation schließt beide Motive zur Einheit des "Begriffs der Pädagogik" und liefert den Rechtsgrund seines "Anspruchs auf Allgemeingültigkeit".

Drei Fragen sind demnach gestellt: Was ist Unterricht? Was meint Erziehung, und welcher Art ist ihr einheitsstiftendes Verhältnis? Diese drei Fragen entfalten den Begriff der Pädagogik, sie gehören untrennbar zusammen und finden ihre Lösung im oben dargelegten Problem von Wissen und Haltung. Unterricht fordert Wissen, Erziehung Haltung, und beider Zuordnungsverhältnis wird entsprechend der Relation von Wissen und Haltung als "Zusammengehörigkeit in Unterschiedenheit" bestimmt.

Unterricht will Wissen; er trifft die fundamentale Relation: Ich-Gegenstand in jenem gegenstandsgerichteten Aspekt: Ich → Gegenstand, der die Akte des Ich in ihrer "Ichunabhängigkeit und Gegenstandsbestimmtheit" erhellt. "Unterscheidend" gestaltet das Ich im Erkenntnis- bzw. Lernprozeß den für Erkenntnis aufgegebenen Gegenstand zum "Erkannten", bringt ihn "argumentierend" zur sachlichen Eindeutigkeit im Wissen. Demgegenüber betrachtet Erziehung die Akte

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 17

des Ich in ihrer "Gegenstandsunabhängigkeit und Ichbestimmtheit"; die Relation Ich-Gegenstand wird in gegenläufiger Gerichtetheit Ich ← Gegenstand zum Problem. Nicht im "Unterscheiden", sondern im "Entscheiden", nicht im "Erkennen", sondern im "Wollen" (Hönigswald) wird Erziehung spezifisch. Der Wahrheitsforderung sachlicher Ordnung steht hier gegenüber die "Wahrhaftigkeit" als die Forderung nach sittlicher Eindeutigkeit des Ich in seiner Haltung, als die Forderung nach "Anerkennung" des für wahr "Erkannten". Die gegenseitige Verwiesenheit von Unterricht und Erziehung wird einseitig; denn die Forderung der Wahrheit hat im Unterricht "nur als sittliches Gebot, sie zu vollziehen, Daseinsrecht; sie muß ihrer Natur nach die Form des Wollens der Wahrheit um ihrer selbst willen, den Sinn der Wahrhaftigkeit annehmen"¹⁾. Die Wahrheit des Gegenstands im Wissen fordert damit "in ihrer Integrität die gleiche Reinheit der Haltung" als "Wahrhaftigkeit des Ich"²⁾. Wissen definiert sich in grundsätzlicher "Haltungsgebundenheit", wahres Wissen verlangt nach der Wahrhaftigkeit guter Haltung, beide stehen in prinzipieller Einheit, die das Ich als Aktivität zu vollziehen hat. So hat Erziehung immer "am" Unterricht und umgekehrt statt, eines vollzieht sich mit dem anderen zugleich. Beide wenden sich an das Ich in seinen Akten, an seine sachlich gebundene Argumentation und "uno intuitu" an seine sittlich gebundene Motivation aus Anlaß der Argumente. Unterricht und Erziehung stellen daher in ihrer Gliederung ausschließlich theoretisch zu unterscheidende "Gesichtspunkte des Ich" dar. Jedoch "im Ich selbst

1) Hönigswald, R., Über die Grundlagen der Pädagogik, S. 148 "Wahrhaftigkeit" meint "Wollen der Wahrheit um ihrer selbst willen", sieht also Wahrheit in ihrer "Wollbarkeit", das heißt als "Gut", als summum bonum, als "das" Gute. Insofern ist Wahrhaftigkeit identisch mit bonitas, dem Prinzip sittlicher Ordnung. Dabei wird klar, daß Wahrheit als Wahrheit, Wahrhaftigkeit als Wahrhaftigkeit im konkreten Akt nicht gewollt werden kann. Veritas ist wie bonitas Bedingung des Aktivierens, also nie Inhalt, Gegenstand des einzelnen Aktes. Beide sind Prinzipien, unter denen der Akt einem sachlichen Erkennen und sittlichen Wollen nach steht; "Wahrheit um ihrer selbst willen" besagt so immer: "den Gegenstand um seiner selbst willen", mögliche Gegenstände um ihrer selbst willen, und bedeutet für das Ich Wahrhaftigkeit (Gutheit) als Forderung.

2) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 34,35

treten beide in der Tatsächlichkeit des pädagogischen Alltages... immer ungetrennt, also gemeinsam und gleichzeitig auf. Wo das eine ist, muß auch das andere sein. Das eine kann nicht fehlen, wo das andere auftritt. Mit anderen Worten: Wo im Lernen erkannt wird, gehört eine Haltung dazu, welcher Art sie auch sei. Wo Sorgfalt und Hingabe vorliegen, muß ein 'etwas', ein Gegenstand sein, dem sie sich widmen. Wo ein Gegenstand erfaßt wird, muß auch eine bestimmte - positiv oder negativ bewertbare - Art der Erfassung sichtbar werden, sei sie noch so versteckt oder verborgen, sei sie geäußert oder nicht"¹⁾.

Beide Forderungen von Unterricht und Erziehung entspringen der theoretischen Betrachtung der "Fundamentalrelation: Ich-Gegenstand", und eben um dieses Ursprungs willen sind sie "Forderungen", ausgezeichnet durch "Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit": Ihr Anspruch ist zeitlos, prinzipieller Natur und durch "Tatsächlichkeit" grundsätzlich nicht begründbar. Unabhängig von der Mannigfaltigkeit ihres faktischen Vollzuges in all den vielfältigen Formen bestimmen sich Unterricht und Erziehung gerade als Bedingungen für solche Vollzüge, als Regulativ für Tatsächlichkeit. Sie sind "nicht bloß zufällige, vielleicht zweckmäßige, vom Menschen erfundene, im Laufe einer durch die Jahrhunderte gehenden Tradition ausgebaute Einrichtungen"²⁾, sondern erweisen sich als "Definitions-momente" des Ich, als Aspekte des Menschseins schlechthin; Unterricht und Erziehung gehören zum Menschen "wie seine Psyche" und definieren sein Wesen als "aufgegeben". Folglich beschränken sie sich auch nicht auf besondere Lebensabschnitte. Als Prinzipien "fordern" sie den Menschen und geben ihn nicht frei, solange er ist. "Unterricht und Erziehung begleiten daher den Menschen so, daß er nicht Mensch wäre, wenn er ihren Forderungen wie wenig oder wie viel er sich um sie mühte, nicht unterläge. Sie gehören zu ihm, zu seiner Eigentümlichkeit als Mensch. Er kann sie nicht beseitigen, mag er sich ihnen gegenüber noch so ablehnend verhalten. Unterricht und

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 22

2) Ders., S. 38

Erziehung definieren das Ich. Sie geben ihm seine eigene Würde, indem sie ihn in seiner gesamten Aktivität, wie lange sie auch währe, verpflichten und binden"¹⁾. Unterricht und Erziehung begreifen das Ich ausschließlich in seinem Gefordertsein; sie definieren sein Wesen als "gültig" zu vollziehende Einheit von Wissen und Haltung. Pädagogik als "Theorie gültigen Vollzuges" wird ausdrücklich. Sie zeigt sich als "Theorie des Unterrichts sowohl, als auch der Erziehung, der relativen Sonderung und der bewußten Wechselbezogenheit dieser pädagogischen Faktoren zugleich; ihrer möglichen Trennung nicht nur, sondern auch ihrer methodischen Zusammengehörigkeit"²⁾. In Unterricht und Erziehung "erschöpft" sich daher pädagogische Theorie ihrem Umfang nach,

c) Der "erziehende Unterricht"

Unterricht und Erziehung fordern als Einheit richtiges Wissen für gute Haltung und umgekehrt. Dieses Verhältnis kennzeichnet die Struktur der Bildung. Persönlichkeit "wird" hier nicht, sondern hat sich in eigener Aktivität zu gestalten. In jedem Falle steht so das Ich vor der Aufgabe, in aktueller Entscheidung "sein" Verhältnis zwischen Wissen und Haltung festzulegen, im Akt sein sachliches "Antworten" zugleich in bestimmte sittliche "Ver-Antwortung" zu nehmen. Es bleibt dem Ich allein überlassen, welchen "Wert" es jeweilig "seinem" Verhältnis gibt; das Ich allein verfügt über diese Relation, und in der Art ihrer Gestaltung, im erreichten Grad ihrer Wertigkeit allein entscheidet sich die "Höhe" seiner Bildung. Die Forderungen von Unterricht und Erziehung stehen in prinzipieller Verwiesenheit bei bleibender Unterschiedenheit ihrer Ordnungen. Ihre gültige Einheit hat das Ich in jedem Akt erneut zu leisten.

Diese Struktur verlangt "in ihrer Reinheit" gesehen zu werden, oder aber der Bildungsgedanke zerfällt; das prinzipielle Verhältnis zwischen Wissen und Haltung verkümmert dann; es wird der Verfügbarkeit des Ich entzogen und in unerlaubte Abhängigkeit vom Gegenstand einerseits, von einem psychologistisch ver-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 39

2) Hönigswald, R., Über die Grundlagen der Pädagogik, S. 24

standenen Ich andererseits gebracht. Bildung als personaler "Vollzug" wird apersonales "Geschehen", wird bald "Ausstrahlung" oder "Wirkung" des Gegenstandes, bald "Folge" dunkler "Unbewußtheiten" oder reaktiver, zur Gewohnheit verfestigter Verhaltensweisen. Die letzte, grundsätzliche Unabhängigkeit menschlicher Aktivität, das verantwortliche Handeln aus der Freiheit wird damit aufgehoben. Das Ich entscheidet sich nicht mehr anlässlich seines Gegenstandswissens, es bestimmt nicht mehr die Ordnung seiner Motive, den Grad ihrer Verbindlichkeit für sich, sondern kann sein Aktivieren nur noch als Resultante eines Kräftespiels verstehen, das sich seiner Verfügungsgewalt entzieht. Das Ich erstirbt zur "Funktion". Jede prinzipielle Reduzierung der Aktivität hebt diese als "psychisches Prinzip sui generis"¹⁾ überhaupt auf²⁾. Mit ihr fällt die Eigenwertigkeit des Personalen; das Ich verliert seine "höchste Würde"; sich als "Werk seiner selbst" (Pestalozzi) zu erheben, sich in freier, eigener und zu verantwortender Entscheidung den Grad seiner Wertigkeit zu geben. An die Stelle des Selbstwerkes tritt der naturhafte Effekt; die Kategorie des "Psychischen" wird durch "kausale", aus dem Bereich der Naturwissenschaften erborgte Denkschemata ersetzt.

1) Petzelt, A., Grundlegung der Erziehung, S. 30

2) Hinter dieser alternativen Konsequenz steht Petzelts Definition des "Psychischen" als "grundsätzliche Aktivität des Ich, in der es alle seine psychischen Erscheinungen restlos muß erfassen können". (Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 343) Daher kann es hier nur die Alternative von "Vollzug" oder "Geschehen" geben, eine vermittelnde Position eines Sowohl-als-auch ist unmöglich. Jede Aufdifferenzierung dieser "Einheit der Psyche" in Spontaneität und Rezeptivität, in "aktuell Vollbrachtes" und "aktlos Erlittenes" verbietet sich ex definitione. "Zwei Arten des Psychischen sind völlig undenkbar. Man müßte nach ihrem Verhältnis zueinander fragen, müßte nach dem suchen, was sie eint. Die spezifische Ordnung des Psychischen wäre nicht zu ermitteln". (Ders., ebd., S. 343)

Für das Verhältnis von Unterricht und Erziehung wird dieses Problem in der Formel vom "erziehenden Unterricht" spezifisch, ein Terminus, der durch Herbart¹⁾ in die Sprache theoretischer Pädagogik eingeführt, durch die Herbartianer²⁾ zum ausschließlichen Fundament ihres doktrinären Denkens erhoben wurde und sich bis auf den heutigen Tag in den Formen des "pädagogischen Intellektualismus" (Eggersdorfer) fortwirkt. Herbarts mechanistische Seelenlehre erwies sich als unhaltbar, doch an die Stelle seines assoziationspsychologischen Theorems setzt die Folgezeit andere Determinismen und interpretiert den Begriff des "erziehenden Unterrichts" weiterhin in jenem kausalen Sinne, als könnte man sich vom Unterricht erzieherische Wirkung erwarten, als sei Erziehung ein Effekt des Unterrichts, sittliches Wollen Ergebnis sachlicher Einsichten.

Nach Petzelt sieht man hier zwar etwas Richtiges, nämlich die Einheit zwischen Unterricht und Erziehung im Vollzug, das "tatsächliche Beieinander zwischen Sachlichem und Sittlichem im Akte", faßt jedoch diese Einheit fälschlich als "Identität zwischen Sachlichem und Sittlichem". Die Gründung dieser Einheit in den beiden unterschiedlichen Ordnungen wird hier unterschlagen, das Verhältnis zwischen Sachlichkeit und Sittlichkeit fällt aus. An die Stelle des personalen, d.h. freien, verantwortlichen Vollzuges als Bedingung der Möglichkeit jeder Selbstverwirklichung tritt notwendig eine - wenn auch noch so sublimale - Form von "Wirkung". Von "psychischer Kausalität"

1) Der Begriff taucht dem Wort nach erst in Herbarts "Umriss pädagogischer Vorlesungen" von 1835 auf (Vgl. § 57 und folgende), doch findet er sich der Sache nach bereits in seiner "Allgemeinen Pädagogik" von 1806. In ihrer Einleitung (Absatz 16) steht der bekannte Satz: "Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vorteils willen von irgendeinem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen". Im Fortgang dieses Werkes verwendet Herbart dann den stehenden Ausdruck: "Erziehung durch Unterricht".

2) Vor allem durch T. Ziller und dessen Schüler W. Rein

ist die Rede, und gemeint ist ein naturhaftes, den Geist "irgendwie" bestimmendes "Geschehen". Die Konsequenz für die Relation zwischen Unterricht und Erziehung liegt auf der Hand: Man versucht, "von der Sache aus und mit ihr, die Verbindlichkeit des einzelnen Ich zu erreichen"¹⁾, man tut so, als könnte die "Ordnung a eine Ordnung b so erreichen, daß man sich im wesentlichen nur noch um die Ordnung a zu kümmern brauchte und die Ordnung b selbst gleichgültig sein lassen könnte"²⁾. Die Gegenseitigkeit des Verhältnisses von Unterricht und Erziehung ist zerstört und beider Gleichgewichtigkeit, die Selbstzwecklichkeit des Sachlichen wie des Sittlichen wird durch ein Prävalenzverhältnis ersetzt, das eine seltsame Gegenläufigkeit von Theorie und Praxis, von theoretischem Denken und praktischem Vollzug sichtbar werden läßt.

Zum einen intendiert das Denken vom "erziehenden Unterricht" seiner Grundkonzeption nach einseitig das Erzieherische. Diesem Primat der Erziehung gegenüber hat der Unterricht nur instrumentale, dienende Funktion. Die Bildungsaufgabe wird allein von der sittlichen Ordnung her bestimmt. Ihr hat sich der Unterricht unterzuordnen. Ein eigener, in seiner Ordnung gründender Anspruch entfällt. Damit fehlt der Vollzug der gegenständlichen Ordnung um ihrer selbst, das heißt um ihres Erkenntseins willen, die Gegenstände werden ihrer "eigenen Würde" beraubt und zu bloßen "Mitteln": "quasi quidam humanitatis cibus" (Cicero)

Der Vorrang des Erzieherischen, wie ihn die Theorie des erziehenden Unterrichts setzt, führt nun andererseits im praktischen Vollzug zum geraden Gegenteil: zum Primat des Unterrichtlichen unter Vernachlässigung des Erzieherischen. Im Vertrauen auf den Erziehungseffekt des Unterrichts, im Glauben daran, daß sachliche Einsicht und richtiges Wissen von sich aus gutes Wollen verursachen, wendet man sich einseitig dem Unter-

1) Petzelt, A., Grundlegung der Erziehung, S. 25

2) Ders., ebd., S. 26

richt und seiner inhaltlichen Ordnung zu. Das "Pseudoprinzip der erzieherischen Prävalenz einiger wissenschaftlicher Gebiete, einiger besonderer Fächer" und "Stoffe" wird bestimmend¹⁾. Man rechnet mit ihrer "Bildungswirkung", ihrer "gesinnungsbildenden" Valenz, ihrem "Bildungs" - oder "Erziehungswert" und überläßt das Erziehungsproblem ihrem angeblichen "Wirkungsindex"²⁾. In Wahrheit aber bleibt Erziehung als die sittliche Bewältigung sachlicher Inhalte unbeachtet, die freie und verantwortliche Stellungnahme des Ich dem Gegenstand gegenüber fällt aus.

Unterricht fordert Erziehung, Erziehung ihrerseits Unterricht; die Art der Zusammengehörigkeit beider ist nicht in naturhafter Analogie, sondern nur durch den "Akt" bestimmbar. "Er allein" vollzieht und gestaltet die "Einheit" zwischen dem Ich und dem Gegenständlichen... Nichts wird dem Sittlichen genommen, daß es etwa zufällig würde. Nichts wird dem Sachlichen angefärbt, daß es etwa einen Wirkungsindex bekäme. Nichts wird an naturhaftem Geschehen hier einsetzbar. Aber alles wird in die Macht des den Augenblick beherrschenden Aktes gelegt, der in sittlicher Hinsicht gut, in sachlicher Ansehung richtig zugleich sein will"³⁾. In dieser "rechten Sicht" erhält nun das Wort vom "erziehenden Unterricht" seinen pädagogisch vertretbaren Ort. Es trifft die zweigliedrige Einheit von Wissen und Haltung, eben die Struktur der Bildung, trifft sie jedoch vom Sachlichen her, so wie sie der systematische Gegenbegriff des "unterrichtenden Erziehens"⁴⁾ vom Sittlichen her angeht. Beide Terme zielen auf den "untrennbaren Zusammenhang zwischen Unterricht und Erziehung"; "erziehender Unterricht" meint damit gleich dem "unterrichtenden Erziehen", die "logisch zu verstehende Einheit des Wahren mit dem Guten, meint die Natur des Aktes, die es macht, daß man jeden Vollzug nach sachlich richtigen Werten wie nach sittlichen Graden muß betrachten können"⁵⁾.

1) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 23

2) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 258

3) Ders., ebd., S. 258

4) Ders., ebd., S. 257

5) Ders., ebd., S. 24

3. Das pädagogische Verhältnis

Pädagogik trifft das Verhältnis von Wissen und Haltung unter dem Aspekt der "Gültigkeit". Dieser verlangt wahres Wissen für wahrhaftiges Verhalten und umgekehrt. Die Forderung führte zu einer ersten Differenzierung des "Begriffs der Pädagogik". Er wurde als die Einheit von "Unterricht und Erziehung" bestimmt. Ein weiterer Schritt wird nötig. Auch ihn erzwingt der Gedanke der "Gültigkeit" und erhellt das Ich als grundsätzlich "du-bezogenes" Wesen. Das Mühen des Ich um Wahrheit und Wahrhaftigkeit, um die gültige Korrespondenz von Wissen und Haltung steht in notwendiger Richtung auf das Du. Die "Du-Beziehung" erweist sich als ein Fundament des "Psychischen" und trägt als Lehrer-Schüler-Verhältnis den Unterricht, als Erzieher-Zögling-Verhältnis die Erziehung.

a) Die "Du-Beziehung" als Definitionsmoment des Psychischen

Der Akt als Setzung des erkennenden und wollenden Ich will "gelten". Sein Anspruch auf Geltung kann nicht nur das setzende Ich betreffen. Solche Gültigkeit erwiese sich als "Privatgültigkeit" und damit als "ein unberechtigtes Reservat subjektivistischer Ausschließlichkeit"¹⁾. "Gültigkeit" meint immer "Allgemeingültigkeit", meint mögliche Iche überhaupt. Ein Akt "ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit" des Erkannten und Gewollten, er "wäre keiner"²⁾. Der erkannte Gegenstand will nicht nur für mich erkannt sein, die Weise seines Anerkanntseins, seines Gewolltseins beansprucht nicht nur für mich zu gelten, das Erkannte und Gewollte erhebt vielmehr Gültigkeitsanspruch für endliches Bewußtsein überhaupt; es beansprucht seinen spezifischen Ort in der allgemeinverbindlichen Ordnung des Logos und fordert, daß es an diesem logischen Ort von jedem anderen Ich ebenso müßte gesehen werden, wenn es von ihm im Akt, also erkennend und wol-

1) Ders., Kant - Das Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen - eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüler-Verhältnis, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil II, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i.Br. 1963, S. 15

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 52

lend gesetzt wird. Der Akt des Ich, das Ich als Aktivität ist damit seiner Natur nach du-bezogen. Diese Du-Bezogenheit ist eine prinzipielle, keine additive Relation, die ergriffen oder weggelassen werden könnte. Sie ist konstitutiver Art. Ihr kann sich der Mensch nie entziehen. Jeder seiner Akte untersteht ihr, mag er sie absichtlich meinen, unterdrücken oder gleichgültig lassen. "Psychisches" definiert sich in ausdrücklicher Richtung auf das Du. "Es ist grundsätzlich du-bezogen. Mit anderen Worten: Die Du-Beziehung ist Definitionsmoment des Psychischen"¹⁾.

b) Die Struktur der "Du-Beziehung"

Aktivität trifft Gegenständliches und das Ich selbst unter der Forderung der Wahrheit und Wahrhaftigkeit, muß also Geltungsanspruch erheben, muß ihrer erreichten Wertigkeit nach grundsätzlich beurteilbar sein. Geltungsanspruch fordert Allgemeingültigkeit und meint Beurteilbarkeit für mögliche Iche überhaupt. Jeder Akt beansprucht Ich und Du gleichermaßen, spricht beide in ihrer "Logosgebundenheit" an, in ihrer gemeinsamen Verwiesenheit auf das identische, letzte Maß ihres Erkennens und Wollens. Der gleiche "Geburtsbrief"²⁾ von Ich und Du, nämlich ihre apriorische Gebundenheit an die vor- und aufgegebene Norm des "Logos" allein stiftet nach Petzelt personale Du-Beziehung; unter dem Prinzip von "veritas" und "bonitas", in der Abhängigkeit ihres Aktivierens vom "Logos" können und müssen sich Ich und Du treffen. Das Problem der Gemeinschaft, des Interpersonalen erweist sich so als Problem des Intrapersonalen in seiner Aufgabenhaftigkeit. Beide Motive stehen in unlösbarer Verwiesenheit. Das Ringen des Ich um Wahrheit und Wahrhaftigkeit, sein Mühen um gültige Korrespon-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 53

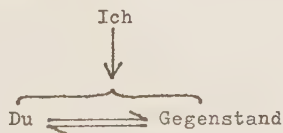
2) Ders., Von der Frage, S. 106

denz von Wissen und Haltung ist grundsätzlich ein Aktivieren angesichts des Du, bestimmt sich in notwendiger Du-Richtung. Es gibt der Voraussetzung nach keine "neutralen", "du-gleichgültigen" Akte. Jeder Akt ist kraft seiner "Logosgebundenheit" ausdrücklich du-bezogen. Die "Sorge" des Ich um seinen Standort dem Absoluten gegenüber trifft das Du in gleicher Verfaßtheit. Geltungshaftes Aktivieren des Ich fordert geltungshaftes Aktivieren des Du; das Du wertet selbst in sachlich-sittlicher Ordnung, mißt, nimmt Stellung und besorgt darin seinen Standort vor dem Absoluten. Das Ich im "Selbstwerk" ruft eo ipso das Du zum Werk seiner selbst, Selbst-Stand fordert Selbst-Stand, Selbstverwirklichung des einen die des anderen. Die beherrschende Struktur der Du-Beziehung wird sichtbar: "Unabhängigkeit" der Iche voneinander in definierter "Abhängigkeit" vom Absoluten. "Unabhängigkeit" und "Abhängigkeit" sind hier die ausschlaggebenden Relationen.

Beide stehen in "gegenseitiger" Verwiesenheit jedoch mit unterschiedlicher Gewichtigkeit: Die "Unabhängigkeit" der Iche bestimmt sich ausschließlich durch deren "Abhängigkeit" vom Absoluten, die in sich selbst gründet. Die Bindung an das Absolute waltet über die Unabhängigkeit des Du vom Ich, schreibt sie vor. Beide "Bänder" der Du-Beziehung sind so "nicht voneinander zu trennen, aber sie stehen auch nicht aufzählbar nebeneinander. Fragt man nach ihrer Artung in ihrem Gegenüberstehen, dann folgt aus der Abhängigkeit des Menschen von Gott sofort die Unabhängigkeit eines Menschen vom anderen. Diese Forderung regiert unser gegenseitiges Verhältnis zum Mitmenschen. Wenn die Abhängigkeit von Gott grundlegend sein muß, so würde sie gestört sein, wollte sich ein Ich vom Du abhängig halten wollen. Unbildung wäre der Erfolg. Das Ich steht mit jedem Du in gleicher Bindung gegenüber Gott, in gemeinsamer Abhängigkeit. In ihr sind sie in Gegenseitigkeit so bestimmt, daß die eine und einzige Abhängigkeit von

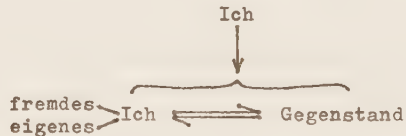
Gott keine zweite Abhängigkeit zuläßt¹⁾.

Aktivität ist immer Aktivität des Ich und meint "etwas". Sie bestimmt Psychisches in der fundamentalen Relation: Ich-Gegenstand, als unauflösbare "Dreieinigkeit" des "Ich-denke-etwas". Das Ich definiert sich damit in grundsätzlicher Bezogenheit zu möglichem "Gemeinten", zu möglichen Inhalten seines Aktivierens überhaupt. Diese prinzipielle Relation des Aktsubjekts zur Wirklichkeit als dem Inbegriff möglicher Aktoobjekte zeigt sich nun in unterschiedlicher Gestalt, sie wandelt sich je nach Wirklichkeitsbereich ab, wird je nach Beschaffenheit des im Akt "Gemeinten" spezifisch als "Erkenntnis"-Relation zu "Naturhaftem", als "Glaubens"-Relation zu "Göttlichem", als Relation des "Verstehens" zu "Menschlichem". In diesen Bezügen "setzt" das Ich erkennend Naturhaftes, erfährt sich glaubend als von Gott "gesetzt" und "setzt sich auseinander" in der Gegenseitigkeit der Du-Beziehung. Du-Beziehung als Sonderform der grundsätzlichen Beziehungshaftigkeit des Ich liegt also dann vor, wenn das "Objekt" des Aktivierens die Aktivität des andern meint, das Du in seinem Argumentieren und Motivieren. Eine Relation wird hier Inhalt des Aktes, die Relation Du-Gegenstand. Das Ich richtet sich auf das Du in seinen objekt- und subjektbestimmten Vollzügen:



1) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 55; Echte Gemeinschaft gründet daher ihrer gegenseitigen "Verbundenheit", "Zusammengehörigkeit", "Solidarität" nach nicht in der Abhängigkeit der Iche voneinander, auch nicht in ihrem "Beisammensein"; sie hängt grundsätzlich an der Unabhängigkeit voneinander, damit an der Abhängigkeit von einem gemeinsamen, letzten und verpflichtenden Maß. Echte Gemeinschaft ist so immer "Aufgabengemeinschaft" und entspringt allein dem "Willen zur ernsthaften gemeinsamen Bindung im Namen Gottes". (Ders., Von der Frage, S. 101; vgl. auch Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 155)

Dieses Relationsschema bestimmt "prinzipiell" das Ich in seiner Du-Beziehung, es ist "universal" zu nennen, also konstitutiv für Psychisches überhaupt; Die "Fundamentalrelation: Ich-Gegenstand" birgt damit das Ich in einer "Doppelfunktion", die als Bedingung jedem Akt vorausliegt und seine Du-Richtung erst ermöglicht. Das bedeutet, daß diese Doppelfunktion des Ich im Vollzug nicht nur zwei verschiedene Iche betrifft, sondern notwendig auch für ein und dasselbe Ich gelten muß. Das "Du" im Relationsschema der Du-Beziehung bezeichnet daher ebenso das fremde wie das eigene Ich, besagt das "Sichauseinandersetzen" des Ich mit einem anderen Ich wie mit sich selbst. Unser Relationsschema



stellt folglich die Einheitsformel dar, aus der sich die intra-inter-personale Grundstruktur der Du-Beziehung herleitet und die macht, daß die beiden Terme "Abhängigkeit" und "Unabhängigkeit" Grundverhältnisse der Du-Beziehung genannt werden müssen. Beide Verhältnisse gilt es in diesem Schema aufzuzeigen.

Das eine Grundverhältnis der "Abhängigkeit", das intrapersonale Strukturelement der Du-Beziehung, ergibt sich nun aus dem Relationsschema unter der Bedingung, daß das aktivierende und das gemeinte Ich identisch sind. Es definiert sich in seiner Eigenart als "Selbst-Verhältnis" des Ich. In ihm betrachtet das Ich sich selbst, richtet sich wertend auf sein eigenes Aktivieren bzw. auf sein Selbstwerk. "Der Mensch vermag zu sich selbst Du zu sagen. Er vollzieht hier seine eigene Einheit auf merkwürdigste Weise: in der Produktion eines Verhältnisses zwischen Betrachtendem und Betrachtetem. Die Identität seines Ich ist nicht angetastet, wohl aber ist sie nach ihrer Wertigkeit gefragt"¹⁾. Im "Selbst-Verhältnis" verschafft sich damit das Ich einen besonderen Aspekt

1) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 230

seiner selbst: In "präsen tieller Überschau" betrachtet es hier seine Vollzüge auf ihre Gültigkeit hin, wertet also sich selbst in seinen Vollzügen. Betrachter und Betrachteter stehen dabei in besonderer Zuordnung. Sie stehen beide in einer Relation, nicht aber in der gleichen Dimension; denn "das betrachtende Ich ist dem betrachteten vorgeordnet, es tritt als dessen 'besseres Ich' auf, um einen Ausdruck des täglichen Sprachgebrauchs heranzuziehen"¹⁾. Das besagt, daß das Ich, um seine erreichte Vollzugsbestimmtheit messen zu können, notwendig an die Stelle des Maßes, besser: "in die Instanz des Gesollten" sich "versetzen" muß. In solcher "Versetzung" allein gewinnt es eine transsubjektive Bemessungsbasis seiner selbst. Ohne sie bleibt die Wertigkeit seines erreichten, tatsächlichen Standortes unbestimmbar. Nun definiert sich aber das "Gesollte" als "unerreichbares Maß", grundsätzliche "Nichterreichbarkeit" zeichnet es aus. Damit ergibt sich das Problem, "wie das ich gültig ist vor einer Instanz, die es nie selbst sein kann, an deren Stelle es sich aber versetzen muß, ohne sie jemals erreichen zu können"²⁾. Petzelt faßt das gefragte Verhältnis im Gedanken der "Partizipation"; das Ich vermag nur als "Ebenbild" des Urbildes "voll des Maßes zu sein". Das bedeutet, daß alle "Versetzung" notwendig "Stückwerk" sein muß, prozeßhaft, lebenslange "Aufgabe". Sie ist die "Aufgabe, von der niemand frei sein kann. Man hat sich darum zu bemühen. Diese Versetzung will gelernt sein, und man darf nicht aufhören, sie zu suchen... Kein Bildungsbemühen kann sie zufällig lassen. Wer sich nicht um das ungemessene Maß kümmert, kann nicht recht(ens) zu sich Du sagen."³⁾ Jeder Akt steht unter der Forderung dieser Aufgabe, und am Ich allein liegt es, wie ernst oder gleichgültig es ihr nachkommt, mit welcher Wertigkeit es also sein "ebenbildliches Vorrecht"⁴⁾ wahrnimmt. In dieser Aufgabe des Sich-

1) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 231

2) Ders., ebd., S. 234

3) Ders., ebd., S. 211

4) Ders., Von der Frage, S. 98

Versetzens und Sich-Messens entscheidet sich das Bildungsproblem: die Gültigkeit des erreichten Standortes vor dem Gesollten. Das Ich muß "mit dem Maße messen lernen", muß lernen, "zu sich um seiner Gültigkeit willen Du zu sagen"¹⁾. Das angesprochene "Selbst-Verhältnis" hängt nun an jedem Vollzug, sei es ausdrücklich gemeint oder nicht. Es ist vom Ich nicht zu lösen, ist "Ichkonstante" und bestimmt sich in der "Abhängigkeit" des Ich vom "Logos": Das Ich setzt sich als "abhängig", indem es sich ins Maß des Gesollten versetzt. Als "stellvertretendes Maß" ordnet es sich seiner Individuallage vor, als "konkrete Existenz" hat es sich diesem Richteramte zu unterwerfen.

Vom intrapersonalen Verhältnis der "Abhängigkeit" ist nun das interpersonale Strukturelement der Du-Beziehung abzuheben. Es meint das streng gegenseitige Verhältnis verschiedener Iche und wird bei Petzelt im Begriff der "Unabhängigkeit" gefaßt. Das aktivierende und das gemeinte Ich sind hier nicht identisch; verschiedene Iche stehen sich gegenüber: Jeder ihrer Akte trifft in seinem Geltungsanspruch das eigene Ich in gleichem Maße wie das fremde. So beansprucht er einmal für das Ich selbst zu gelten. Er verpflichtet es in seinem "Selbst-Verhältnis". Das Ich ist gehalten, das Erreichte im "Blick vom Gesollten her" zu überprüfen. Zugleich beansprucht jeder Akt des Ich das Du, das grundsätzlich "in gleichem Standorte" steht. Sein Geltungsanspruch fordert, in gleichem Maße auch vom Du auf seine Gültigkeit hin überprüft zu werden. Demnach bindet er immer Ich und Du zugleich. Er verpflichtet beide in ihrem "Selbst-Verhältnis" und stiftet gerade in dieser gemeinsamen Aufgabe ihr Zueinander als "Du-Verhältnis". Das nachstehende Schema will die Verwiesenheit der beiden Grundverhältnisse verdeutlichen: das interpersonale "Du-Verhältnis" der beiden Iche in ihrem "Selbst-Verhältnis".



1) Ders., ebd., S. 98

Eines erweist sich dabei als unabdingbare Voraussetzung allen Aktivierens im "Selbst"- und "Du-Verhältnis": Das Gemeinte, der Inhalt jedes Aktes muß mit sich selbst identisch bleiben. Seine "Identität" ist nach Petzelt geradezu die Bedingung dafür, daß der Geltungsanspruch des Aktes auf seine Gültigkeit hin überprüft werden kann. Sie ermöglicht erst, daß ein Akt des Ich sowohl für das Ich selbst als auch für das Du beurteilbar wird. Diese Identität des Gegenstandes bedeutet "Eindeutigkeit seiner Zusammenhänge", verlangt scharfe, ins einzelne gehende Abgrenzung seiner Fragestellung. Sie fordert die Iche zum Vollzug dieser "Eindeutigkeit". Sie fordert sie auf, den Gegenstand in seiner Zusammenhangsbestimmtheit und sich selbst ihm gegenüber als Korrelat dieser Einheit zu "definieren"¹⁾. Das Prinzip der Identität meint damit "sowohl die gegenständliche Ordnung, deren Einstimmigkeit am Fall zu wahren ist, als auch die sittliche Ordnung, in der die Stetigkeit des Ich sich bewährt. Beide Forderungen sind eine einzige, weil sie das Ich als Persönlichkeit, also als Einheit zwischen Wissen und Haltung treffen"²⁾.

Nun sieht Petzelt das "Du-Verhältnis" durch die "Unabhängigkeit" von Ich und Du gekennzeichnet. Dieser Gedanke muß noch einmal aufgegriffen werden. Der Anspruch des Aktes auf Geltung, also wahr und wahrhaftig zu sein, fordert das Ich im "Selbst-Verhältnis", fordert zugleich das Du zur Stellungnahme um der Wahrheit und Wahrhaftigkeit willen: es wird in sein eigenes "Selbst-Verhältnis" gerufen. Umgekehrt steht das aktivierende Du seinerseits in derselben Relation zum Ich. Strenge "Gegenseitigkeit" der Iche kennzeichnet das "Du-Verhältnis". Das Ich "überschaut" sein Aktivieren und das Du, das Du sein Vollziehen und das des Ich. Das umfassende "Überschauen" besagt "Auseinandersetzung" der Iche in Argumentation und Motivation,

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 87, 89

2) Ders., ebd., S. 92

meint Absetzung voneinander zu beiderseitiger Bewährung vor Gott. "Man hat sich auseinanderzusetzen, Präsenzen stehen sich als Ebenbilder gegenüber. Sie sind gehalten, sich um der Wahrung ihrer Ebenbildlichkeit willen gegenüber zustellen"¹⁾. Die Eigenart des "Du-Verhältnisses" wird deutlich: Ich und Du sind notwendig aufeinander verwiesen, in dieser Verwiesenheit dennoch unabhängig voneinander. "Im Bande zwischen dem Ich und dem Du... bedarf das Ich des Du und umgekehrt. Das Ich soll eben wie das Du. Es geht nicht um Abhängigkeit des Du vom Ich, sondern um eine ausgesprochene Unabhängigkeit des einen vom andern"²⁾. In ihr definiert sich der Dialog. "Unabhängigkeit des Ich vom Du will negativ das bezeichnen, was Eigenverantwortlichkeit will. Sie ist positiv zu fassen. Sie will gegenseitige Hilfe zur Reinerhaltung der Ebenbildlichkeit, sofern sie Abhängigkeit vor Gott bedeutet"³⁾. Das "Du-Verhältnis" ist seiner Natur nach hingeordnet auf das "Selbst-Verhältnis" der Partner, auf ihren personalen Selbststand in der geleisteten "Abhängigkeit vom Logos". Wegen dieser "Abhängigkeit vom Logos" stehen sich Ich und Du gegenüber, müssen sie sich gegenüberstehen in prinzipieller "Unabhängigkeit"; denn Dialog ist "grundsätzlich Hilfe zur Selbsthilfe"⁴⁾: Ich und Du "stehen einander gegenüber im gemeinsamen Gerufensein zu gütlicher Bindung, in der Gegenseitigkeit des Helfens und der Bereitschaft, sich helfen zu lassen"⁵⁾. Ihre Intentionalität hebt die Eigenverantwortlichkeit der Partner nicht auf, tastet ihre Unabhängigkeit in keiner Weise an. Sie bedeutet ein gegenseitiges Sich-Auffordern und Aufgefordert-werden, in "Unabhän-

1) Petzelt, A., Von der Frage, S. 99

2) Ders., ebd., S. 101

3) Ders., ebd., S. 101

4) Ders., Psychologie und Pädagogik, S. 33; Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 104

5) Ders., ebd., S. 33, 34

gigkeit" voneinander die "Abhängigkeit" vom gemeinsamen Logos gültig zu verwirklichen. "Unabhängigkeit" und "Abhängigkeit", "Du-Verhältnis" und "Selbst-Verhältnis", beide Momente erhel-
len nun in ihrer Verschränkung von Intra- und Interpersonalem die Du-Beziehung als Fundament des Pädagogischen. Der Begriff der Pädagogik differenziert sich damit in einer letzten Ent-
faltung: Im Begriff der "Führung". Gemeint ist Pädagogik als Einheit von Unterricht und Erziehung im Aspekt der Du-Bezie-
hung.

c) Pädagogische Führung als Lehrer-Schüler-Verhältnis und Er-
zieher-Zögling-Verhältnis

Das "Bildungsproblem" zeigte sich in prinzipieller Verschrän-
kung mit dem "Gemeinschaftsproblem". Die Frage nach der Gültig-
keit des Ich schließt notwendig das Du mit ein; das "Selbst-Ver-
hältnis" des Ich ist nicht ohne das Du, damit nicht ohne
"Du-Verhältnis". Den Vollzug dieser Verwiesenheit von Ich und
Du im Gedanken der Gültigkeit versteht Petzelt als "Hilfe lei-
sten", "Beistand geben" und faßt ihn im Begriff der pädagogi-
schen "Führung". Ich und Du treten als "Führer" und "Geführter"
auf. Beide gehören hier so zusammen, daß von einem "isoliert zu
sprechen" nicht möglich und "sinnlos" ist. Sie stehen in einem
konstitutiven "Zusammenhang, der den einen mit dem anderen wech-
selseitig so bindet, daß keiner von beiden ohne den anderen das
sein kann, was zu sein er beanspruchen muß"¹⁾. Beide ermöglichen
einander erst, schließen sich gegenseitig ein: stehen "korrelativ".
Diese Korrelation unterliegt nun ganz der aufgewiesenen Struktur
der Du-Beziehung in ihren Grundverhältnissen der "Unabhängigkeit"
und "Abhängigkeit". Das bedeutet, daß Führer und Geführter unab-
hängig voneinander bleiben; der Führende versucht nicht auf den
Zuführenden einzuwirken im Sinne kausaler Einflußnahme, kein "For-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 46

men und Geformtwerden", kein "apersonales", aktfremdes "Geben und Nehmen" kennzeichnet die Relation. Akte des Führers richten sich auf das Selbstwerk des Geführten, leisten ihm Hilfe zum Vollzug seiner Unabhängigkeit, bzw. zum Vollzug seiner Abhängigkeit vom Logos in eigenen Akten. Führung meint "Hilfe" und "hat überhaupt nur den Sinn, daß sie solche zur Selbsthilfe, also zu eigener produktiver Aktivität ist"¹⁾.

Allein unter dieser Voraussetzung vermag der Geführte zu wachsen, seinen "personalen Selbststand" zu leisten. "Führung liegt mit anderen Worten nur vor, wenn mit ihr Selbstführung verlangt wird"²⁾. Das apersonale Verhältnis von "Geben und Nehmen" wandelt sich zum "Aufgeben" des Führenden, zum "Stellungnehmen" des Geführten bzw. Sich-selbst-Führenden. Diese Verfaßtheit fordert Führung ihrem Begriffe nach. Sie gilt für mögliche Akte. Und in dem Grade, indem es gelingt, ihrem Anspruch gerecht zu werden, in dem Grade dürfen jeweils Akte "pädagogisch" genannt werden. Führer und Geführter haben diese Vollzugswertigkeit gemeinsam zu leisten, was nun bedeutet, daß jedes Führungsverhältnis einmal "gewollt", sodann durch ein besonderes "Wissen" charakterisiert sein muß. Beide Seiten unserer Relation betrifft solches "Wollen" und "Wissen".

So bestimmt der "Wille" zur Führung einerseits den Führenden im Helfen-Wollen, im Willen zum Selbstwerk des Zuführenden; er bestimmt gleicherweise den Geführten im "Sich-führen-lassen". Beide Akteure eint dieser Wille im gewollten Hören auf den "Anspruch des Logos". Jeder Akt im Führungsverhältnis muß sich andererseits durch ein "spezifisches Wissen" auszeichnen: gemeint ist das Wissen des Führenden und des Geführten um das faktisch Erreichte wie um das Gesollte der Führung. Vom Führer verlangt das grundsätzlich ein Wissen um die "Individuallage" des Du,

1) Ders., ebd., S. 104

2) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 44

ein Wissen, das ihn zu jeder Zeit den Punkt in der Argument- und Motivbildung des Du treffen läßt, auf den es bei dessen Erkennen und Wollen, Unterscheiden und Entscheiden ankommt. Vom Geführten ist dies Wissen um seinen faktischen Standort in gleicher Weise gefordert, hängt doch daran der Vollzug seines "Selbst-Verhältnisses". Das Wissen um die "Individuallage" wird damit zur gemeinsamen Aufgabe für Führer und Geführten. Sie fordert Einsicht in den Standort des Zuführenden. Daß es sich dabei nicht um ein "geltungsindifferentes" Konstatieren von "Gegebenen" handeln kann, wurde bereits hinlänglich erörtert. Das Wissen um die "Individuallage" begreift Individualität immer unter dem Anspruch des Sollens. Sie wird nicht als "gegeben", sondern als "aufgegeben" erfaßt. Die Relation "Erreichtes-Gesolltes" wird thematisch. In ihr wissen Führer und Geführter um die Unbeliebigkeit ihres Führens und Geführt-Werdens bzw. Sich-führen-lassens. Der Führende führt nicht in eigener Sache als "Souverän" und "Herrscher", er fordert nicht Gefolgschaft um seinetwillen, sondern ist sich seiner stellvertretenden Funktion bewußt. Nicht er selbst ist es eigentlich, der den anderen führt, sondern es führt der "Unendliche", der sich seiner als "Stellvertreter" und "Verwalter" bedient und dessen Anspruch ihn selbst und den anderen in ihrer "Ebenbildlichkeit" gemeinsam fordert. Und für den Geführten bedeutet dies, daß auch er in seinem Geführtwerden und Sich-führen-lassen letztlich nicht seinem Führer folgt, sondern dem "Ewigen". Von ihm weiß er sich geführt, in seinem Dienst allein gewinnt er "Recht und Pflicht, in eigenen Akten zu wachsen". Das Führungsverhältnis wird nun eindeutig: Angesichts menschlicher Stückwerkhaftigkeit legitimieren sich Führer und Geführter ausschließlich im Anspruch des Logos, im "Vollzug ihrer Logoshaftigkeit". Führung kann daher ihrem Begriffe nach nur Führung zu Gott sein, bzw. Führung von Gott her und durch Gott. "Unus vester magister" - das Angewiesensein auf das "Magisterium Gottes" zeichnet den Menschen aus

und verleiht allem Führen und Geführtwerden "unaufhebbare Würde und Wucht"¹⁾.

Führung will den gültigen Vollzug der Logoshaftigkeit, die Bewährung des Ich als Ebenbild im Anspruch der absoluten, urbildlichen Einheit von veritas und bonitas. Einer theoretischen Betrachtung stellt sie sich daher notwendig in einem doppelten Aspekt dar: unter dem Anspruch der "Wahrheit" in sachlicher Ordnung, unter dem Anspruch der "Gutheit" bzw. "Wahrhaftigkeit" in sittlicher Ordnung. Beide Forderungen beanspruchen das Ich im Bildungsproblem, erfassen es als die im "Selbst-Verhältnis" zu leistende Einheit von wahren Wissen und guter wahrhaftiger Haltung. Die Ausdrücklichkeit dieses Gefordertseins definierte sich in den Begriffen "Unterricht" und "Erziehung", deren korrelatives Zuordnungsverhältnis eine erste Gliederung des "Begriffes der Pädagogik" ergab. Diese Aufgliederung des Pädagogischen in eine Theorie gültigen Argumentierens und Motivierens erfährt nun ihre abschließende notwendige Differenzierung im Problem der Du-Beziehung. Pädagogisches Denken wird zur "Theorie des richtigen Vollzuges im dialogischen Führungsverhältnis"²⁾.

Der Begriff des "Unterrichts" meint dann das Aktivieren des Ich im Führungsverhältnis unter dem Anspruch der "Wahrheit". Er fordert die Partner in der gegenständlichen Ordnung ihres Vollziehens, in ihrem Argumentieren als "Lehren" und "Lernen". Das "Lehren" richtet sich auf den Lernenden in seiner Erkenntnisrelation zum Gegenständlichen. Als "Lehrer" betrachtet das Ich dieses Verhältnis Schüler-Gegenstand auf seine Gültigkeit hin, will sowohl die Gültigkeit des Gegenstandes im Wissen des Schülers als auch die Gültigkeit des Schülers in seinem Wissen um den Gegenstand. Alle Akte unterrichtlicher Führung drehen

1) Vgl. ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 127, 180, 243, 259

2) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 61

sich damit um die Wissensgliederung des Schülers im Lernprozeß, das heißt um die Setzung des vom Lehrer gemeinten Gegenstandes durch den Schüler.

Erziehung hat es nun mit denselben Vollzügen zu tun, doch betrachtet sie nicht ihre inhaltliche Richtigkeit, sondern die Verbindlichkeit des als wahr Erkannten für den Vollziehenden: Der Lehrer wird zum Erzieher und richtet sich auf die Motivation des Du, auf die Gültigkeit des Du also unter der Forderung der "Wahrhaftigkeit". Das "Wollen" des Gewußten wird gefragt, die Haltung des Zöglings seinem Wissen gegenüber wird hier Thema.

In umfassender Weise steht daher das Ich in diesem doppelten Führungsverhältnis von Unterricht und Erziehung; es untersteht ihm grundsätzlich: keine Strecke seines Lebensweges, kein Akt steht außerhalb dieser Forderungen. Die Reichweite der Relation Lehrer-Schüler bzw. Erzieher-Zögling ist "universal". Sie darf nicht auf bestimmte Altersverhältnisse oder Organisationsformen eingeengt werden. Führung als "Lehren und Lernen", als "Erziehen und Erzogenwerden" beschränkt sich weder auf den Bezug des Erwachsenen zum Kind oder Jugendlichen, noch auf schulische, familiäre oder andere gesellschaftliche Verhältnisse. Sie ist unabhängig von bestimmten Vollzugsformen des Unterrichtens und Erziehens. Ihre konstitutiven Faktoren sind nicht an die mannigfaltigen Weisen ihrer Verwirklichung gebunden. Diese sind Fälle des Pädagogischen, Fälle und keine Prinzipien. Unterricht und Erziehung aber sind ihrem Begriff nach Bedingungen "für" Fälle, sie bestimmen im philosophischen Sinne der "Möglichkeitsbedingung" jedes aktivierende Ich. Sie begleiten daher den "Menschen so, daß er nicht Mensch wäre, wenn er ihren Forderungen, wie wenig oder wie viel er sich um sie mühte, nicht unterläge. Sie gehören zu ihm, zu seiner Eigentümlichkeit als Mensch. Er kann sie nicht beseitigen, mag er sich ihnen gegenüber noch so ablehnend verhalten. Unterricht und Erziehung definieren das Ich. Sie geben ihm seine eigene Würde, indem sie ihn in seiner gesamten Aktivität, wie lan-

ge sie auch währe, verpflichten und binden"¹⁾. Eine lebenslange Aufgabe ist damit aufgewiesen. Sie enthüllt das Wissen jedes einzelnen zu jedem Zeitpunkt grundsätzlich als nicht tief und weit genug, seine Haltung als nicht vollkommen genug. Jeden einzelnen macht sie zum Schüler und Zögling, fordert ihn im "Selbst-Verhältnis", Argumente für den Gegenstand, für sich Motive geltend zu machen. Zugleich setzt sie ihn so ins "Du-Verhältnis", daß er "seinen positiven Beitrag" als Lehrer und Erzieher "jedem anderen gegenüber grundsätzlich zu leisten hat, daß er keinen Augenblick davon frei ist, Hüter seines Bruders zu sein, daß er endlich immer wieder selber zu entscheiden hat, wie er diese seine natürlich Aufgabe unter seinen Umständen erfüllt und abgrenzt"²⁾. Lehrersein und Schülersein, Erziehersein und Zöglingsein zeichnen das Ich seiner Natur nach aus. Sie sind nicht nach Personen zu trennen, daß das eine Ich nur dieses, das andere nur jenes wäre, sondern "gehören für jede Einzelperson zusammen", sind notwendig "Aspekte jedes Menschen"³⁾. Das besagt für den Vollzug des Lehrer-Schüler-Verhältnisses eine grundsätzliche Wechselseitigkeit. Der Lehrende kann in jedem Zeitpunkt zum Schüler werden, der Schüler zu seinem Lehrer; dasselbe gilt für die Erziehung. Über die jeweilige Stellung entscheidet allein der Grad der erreichten Gültigkeit im Argumentieren und Motivieren. Diese "Austauschbarkeit" von Lehrer und Schüler, von Erzieher und Zögling gilt grundsätzlich, sie betrifft also nicht nur die Relation zwischen Erwachsenen, sondern schließt auch den Heranwachsenden mit ein, wobei sie sich "innerhalb der psychischen Entwicklung ... nach Maßgabe tragbarer Phasenverantwortung abwandelt; ihre Generalrichtung aber bleibt die gleiche wie beim Erwachsenen"⁴⁾.

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 39

2) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 23

3) Ders., ebd., S. 60

4) Ders., ebd., S. 23

Das Verhältnis von Lehrer und Schüler, von Erzieher und Zögling bestimmt nach Petzelt das Pädagogische in seiner "Eigenwertigkeit". In ihm entscheidet sich die "Eigenheit eines besonderen Sachverhaltes, der mit einem besonderen Namen, eben der Pädagogik benannt werden muß"¹⁾. Petzelt hat damit das "konstitutive Motiv" des Pädagogischen gefunden, das "methodische Fundament", das es erlaubt, "Pädagogik in eigenem Begriffssapparat, in eigener Fragestellung aufzubauen"²⁾. Hier muß nun darauf hingewiesen werden, daß Petzelt die beiden Termini "Lehrer-Schüler-Verhältnis" und "Erzieher-Zögling-Verhältnis" durchaus nicht paritätisch verwendet, insofern er unter dem "Lehrer-Schüler-Verhältnis" nicht nur den unterrichtlichen Aspekt, sondern auch den Unterricht und Erziehung umgreifenden "pädagogischen" Aspekt meint. Demgegenüber bleibt der Terminus "Erzieher-Zögling-Verhältnis" jedoch ausschließlich auf die erziehliche Fragestellung begrenzt. Damit erhält das "Lehrer-Schüler-Verhältnis" terminologisch eine Vorrangstellung. In diesem umfassenden Sinne, der immer die erziehliche Bedeutung mit einschließt, gilt dann: "Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist das Prinzip allen pädagogischen Verhaltens... In ihm stehen alle Ordnungsmomente der Bildung, d.h. alle pädagogischen Grundbegriffe"³⁾. Es "definiert Unterricht und Erziehung, damit das gesamte Geschäft der Pädagogik...: es definiert Pädagogik ihrem Begriffe nach"⁴⁾.

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 48

2) Ders., ebd., S. 48

3) Ders., ebd., S. 49

4) Ders., ebd., S. 48

III. Die Entfaltung des Unterrichtsbegriffes in seiner Eigenstruktur

In fortschreitender Analyse erhellte sich der "Begriff" des Pädagogischen als "Einheit von Unterricht und Erziehung", als "Theorie des Unterrichts sowohl als auch der Erziehung". Beide "Terme" bestimmten sich in grundsätzlicher Unterschiedenheit voneinander und notwendiger Verwiesenheit aufeinander. Ihre Stimmigkeit gründet in der Bildungsordnung, im Verhältnis von Wissen und Haltung unter der Bedingung der Du-Beziehung. Damit findet auch unsere Frage nach der Unterrichtstheorie Alfred Petzelts ihre Antwort: Unterricht konstituiert sich als jene Weise menschlichen Gefordertseins, die Ich und Du in den gemeinsamen Anspruch der Wahrheit stellt. Die gültige Argumentation um der Wahrheit willen ist gefordert und erfaßt alles Aktivieren in der wechselseitigen Korrelation von Lehrer und Schüler. Das "Lehrer-Schüler-Verhältnis" definiert das Ich als bindbare Aktivität in gegenständlicher Ordnung unter dem Prinzip der "veritas absoluta", es definiert den Unterricht seinem Begriffe nach. Diese Korrelation liefert daher jenen Grund, jenes "methodische Fundament", das es ermöglicht, den Unterricht in seiner Eigenwertigkeit aufzuzeigen, seine Struktur scharf zu umreißen und nach Umfang und Inhalt in "einheimischen Begriffen" (Herbart) zu entfalten. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis modifiziert jenes fundamentale Verhältnis "Ich-Gegenstand": Es begreift das Ich in strenger Konsequenz als "Lehrer und Schüler", das Gegenständliche als "Lehrgut". Der Weg des Erkennens wird zum "Lernprozeß", die Einheit des Gegenständlichen zum "Problem der Konzentration", das Methodenproblem schließlich zur "Methodik" des Unterrichtens¹⁾.

1) Vgl. Petzelt, A., Pädagogik als Wissenschaft, in: Lexikon der Pädagogik, hrsg. v. Dt. Inst. f. Wissenschaftl. Pädagogik, Freiburg i. Breisgau 1962³, Bd. III, Sp. 757

1. Der Gegenstand im Lehrer-Schüler-Verhältnis

Die Gegenstandsordnung wurde als konstitutiv für den Unterricht erkannt; ihr Anspruch auf Gültigkeit fordert das Ich im Lehrer-Schüler-Verhältnis unter dem Prinzip der Wahrheit. Das bedeutet, daß es im Lehren und Lernen immer um einen Inhalt geht, um einen identischen Inhalt, auf den sich Lehrer und Schüler gleichermaßen richten. Pädagogik als Theorie des gültigen Vollzuges wird hier Theorie des richtigen Wissens, des gültig gesetzten Aktobjektes. Was nun im "pädagogischen Sinne richtig als Wissen ist, heißt als Gegenstand des Unterrichts Lehrgut"¹⁾. Pädagogik wird damit "Theorie des Lehrgutes", m.a.W. "Theorie des Objektes, sofern es lehrbar ist"²⁾. Wie zur Du-Beziehung notwendig der identische Gegenstand gehört, so verlangt das Lehrer-Schüler-Verhältnis sein "einiges Lehrgut, an welchem die Akte des Lehrers wie des Schülers angreifen". Es "allein macht", daß man Lehrer und Schüler nicht nur aufeinander beziehen kann, sondern notwendig aufeinander beziehen muß; denn "Lehrer und Schüler bilden kein zufälliges Zusammengeraten, daß sie souverän über ihr Verhältnis, sozusagen lehrgutfremd verfügen könnten. Zwischen ihnen steht das Lehrgut als ausgezeichnete Wert"³⁾. Am Lehrgut erscheinen und entfalten sich die Aktfolgen von Lehrer und Schüler in gegenseitiger Bindung, seine Ordnung bindet Lehren und Lernen in Eindeutigkeit. "Im Begriff des Lehrgutes, das den Anspruch stellt, den Lernprozeß zu führen, definiert sich damit der Unterricht wesentlich nach seiner spezifischen Artung".⁴⁾

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 33

2) Ders., Der Begriff der Anschauung, in: Wissenschaftliche Grundfragen, hrsg. v. R. Hönigswald in München, Heft 12, Leipzig 1933, S. 79

3) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 69

4) Ders., ebd., S. 21

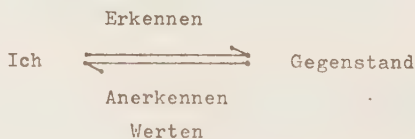
a) Das Verhältnis von Gegenstand und Lehrgut

Petzelt entfaltet seine "Theorie des Lehrgutes" in einer schrittweise einengenden Bestimmung jener "Fundamentalrelation Ich-Gegenstand", die im Begriff "Gegenstand" ein besonderes Verhältnis zum Ich, im "Ich" ein besonderes Verhältnis zum Gegenstand bezeichnet. In der doppelten Gerichtetheit¹⁾ dieser Relation gilt es nun, den "logischen Ort" des Lehrguts aufzuweisen.

Der Gegenstand bestimmte sich in grundsätzlicher "Prozeßbezogenheit". Als das "Erkennbare" fordert er seinem "Begriff" nach vom "Erkennenden" im Zeitpunkt "gesetzt" zu werden; als die vorausgesetzte logische Einheit möglicher Bewußtseinsinhalte fordert er den Vollzug im menschlichen Prozeß der Erkenntnis. Die Beziehung zwischen Prinzip und Vollzug, zwischen Forderung und Erfüllung, zwischen logischer "Gültigkeit" und deren "Geltendmachung" als "Setzung" kennzeichnet daher die Verfaßtheit des Gegenstandes angesichts des erkennenden Ich. Ein zeitlos-zeithafter Zusammenhang liegt vor. Der vorausgesetzte "Begriff" des Gegenstandes verlangt es, in der Zeit objektiviert zu werden, als "prozeßbestimmter" Relationskomplex eindeutig zu werden. Die Frage nach dem Ort des Lehrgutes geht nun auf diese "Prozeßbezogenheit" des Gegenstandes, geht sie jedoch unter dem besonderen Blickwinkel seiner "Prozeßbestimmtheit" an. Sie soll in zwei Schritten, in negativer Abgrenzung und in positiver Bestimmung dargelegt werden.

Der Gegenstand verweist auf seine Setzung im Prozeß. Dem lo-

1) Im Schema:



gischen Begriff steht das konkrete Objekt gegenüber. "Objektbestand" nennt Petzelt dieses zeitliche Korrelat des Begriffes. Es bestimmt sich als "Etappe", als "Phase" im nicht endenden Gang der Erkenntnis, ist also seiner zeitlichen Erstreckung nach grundsätzlich "zukunftsgerichtet". Sachlich besagt dies, daß jeder Objektbestand als Glied des Prozesses notwendig überholbar, daher auf Überwindung und Weiterentwicklung in kommenden Stufen des Weges angelegt ist: Das "Prinzip der Fortsetzbarkeit" regiert den Sachverhalt und bestimmt die zeitliche Dimension des Gegenstandes als "Aufgabe". Der Objektbestand wird hier vom "Begriff" des Gegenstandes her, von der "Ganzheit möglicher Erkenntnis", von der "Unendlichkeit" des Prozesses her auf seinen "endlichen" Zustand hin betrachtet. Diese Sicht läßt die Beschränktheit der jeweils vorliegenden Ordnung sichtbar werden. Sie erweist jeden auftretenden Bestand als unvollendet, unabgeschlossen, vorläufig und erzwingt seine Weitergestaltung als Neuordnung. Jede Setzung schließt damit schon den nächsten Schritt ihrer Entfaltung ein, ist in ihrer Fixierung schon auf den weiteren Weg ihrer Durchdringung, auf folgende Etappen, auf mögliche Setzungen überhaupt bezogen. Von dieser Sicht des Objektbestandes als "Aufgabe" hebt sich nun ein weiterer Aspekt ab. Er geht die Beziehung zwischen dem Begriff des Gegenstandes und seinem faktischen Auftreten in einer besonderen Ebene an. Der Objektbestand wird nicht mehr als Ausdruck der "Prozeßbezogenheit" des Gegenstandes, nicht mehr als "mögliche Setzung" erfaßt, sondern ausdrücklich in seiner "Prozeßbestimmtheit", als "bestimmte hier und jetzt vorliegende Setzung verstanden. Eine neue Fragestellung, die spezifisch "pädagogische" Sicht, setzt ein. Nicht der prozeßbezogene, sondern der prozeßbestimmte Gegenstand wird gefragt; genauer: die besonderen Bedingungen, die herrschen müssen, "wenn" der Gegenstand als ein erkannter vorliegt. Der Objektbestand ist "zeitpunkthaft", stellt ein "Haltmachen" im unendlichen Prozeß der Erkenntnis dar. Er muß daher nicht

nur "nach vorwärts" auf eine zu durchlaufende Zukunft verweisen, sondern auch "nach rückwärts zum Überschauen seiner erreichten Ordnung"¹⁾. Seine bereits durchlaufene, als abgeschlossen vorliegende Vergangenheit ist gemeint. Der "Zukunftgerichtetheit" tritt die "Vergangenheitsbezogenheit" gegenüber. Der Objektbestand wird nicht mehr als "Aufgabe", sondern als "Lösung" betrachtet. Damit wird er nicht länger negativ in seiner Mangelhaftigkeit und Beschränktheit gesehen, sondern positiv in der Art seiner Übereinkunft mit dem Begriff, d.h. in seinem "Anspruch", "gültige" Setzung des Begriffs am Zeitpunkt zu sein. Von der "Gültigkeit" des Erkannten, von seinem "Objektivsein" wird ausgegangen; es liefert den Rechtsgrund für jedes "Haltmachen" im Prozeß; es macht den vorliegenden Objektbestand zum legitimen Abschluß des durchlaufenen Weges, bestimmt ihn eben als "Lösung". Der gesetzte "vollzugsbestimmte" Gegenstand zeichnet sich jetzt durch "Ichunabhängigkeit" aus. Er stellt den im Erkenntnisakt vom Ich abgelösten Gegenstand dar, den Gegenstand in jenem Zustand, da sich seine "Ichabhängigkeit" als unmittelbar "affizierende" Widerständigkeit durch das erkennende Bewußtsein zur "Ichunabhängigkeit" gewandelt hat; das anfangs subjektive "So sehe ich den Gegenstand" wird zum notwendig-objektiven "So ist er" am Ende des Prozesses.²⁾ Das Ich sieht von sich ab und ausschließlich auf den Gegenstand hin, sieht ihn also so, wie er "ohne das Ich" ist. Es stellt ihn damit in jene entscheidende Distanz, in der Gegenständliches erst in seiner bewußtseinsunabhängigen Gültigkeit, in "eigener Ordnungshaftigkeit"³⁾ hervortreten kann. Setzung wird zur Setzung der zeitlos gültigen Ordnung des Begriffs in der Zeit. Sie wird Manifestation der Zeitlosigkeit am Zeitpunkt, gleichsam "zeitliche Zeitlosigkeit"⁴⁾. Der Objektbestand, "wenn" er vorliegt, muß daher notwendig Gültigkeitscharakter besitzen. Er ist nicht identisch mit der absoluten Gültigkeit des Begriffes und hat dennoch unmittelbar an ihr teil. Er "partizipiert" an ihr. Er

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 183

2) Ders., ebd., S. 97 ff

3) Ders., ebd., S. 141

4) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4. Jg. 1928, Heft 2, S. 215

repräsentiert ihre Fülle und Vollkommenheit am Zeitpunkt und definiert sich darin in seinem "Anspruch auf" Gültigkeit. Dieser Gültigkeitsanspruch ist es, der ihn als "Lösung" konstituiert.

Zweifach ist demnach jeder Objektbestand bestimmbar, je nachdem in welcher Weise das Verhältnis zwischen Begriff und Setzung aufgegriffen wird. Der Gesichtspunkt der "Prozeßbezogenheit" geht den Objektbestand als "mögliche Setzung" in seiner Unterschiedenheit vom Begriff des Gegenstandes an. Er läßt seine Beschränktheit erkennen und bestimmt ihn im "Prinzip der Fortsetzbarkeit". Der Objektbestand wird zur zukunftsgerichteten "Aufgabe". Mit dieser Verfaßtheit charakterisiert er den Gang der Erkenntnis als unendlichen Prozeß, als ein nie ans Ende gelangendes Voranschreiten im Anspruch der vorausgesetzten logischen Einheit des Begriffes. Der Weg der "Forschung", des "forschenden Untersuchens" liegt darin beschlossen.¹⁾

Anders jene zweite, spezifisch pädagogische Betrachtungsweise. Nicht die allgemeine "Prozeßbezogenheit" des Gegenstandes, sondern die Sonderform seiner "Prozeßbestimmtheit", also der Objektbestand nicht als "mögliche", sondern als vorliegende, "aktuell bestimmte" Setzung wird Thema. Die Frage entzündet sich nicht an der Unterschiedenheit des gesetzten Objektbestandes vom Begriff, sondern an seiner Übereinkunft mit ihm im Gedanken der "Gültigkeit". Der Objektbestand liegt als "Lösung" vor, d.h. als erkannter Begründungszusammenhang, dessen Glieder nicht in beliebiger, sondern in notwendiger Bezogenheit zueinander stehen müssen. Diese Notwendigkeit ihrer Zuordnung leistet dann jene "Einheit von Grund und Folge", die sich als überschaubare "Ganzheit eines bereits durchlaufenen Erkenntnisprozesses darstellt"²⁾.

1) Vgl. S. 263 f

2) Petzelt, A., Der Begriff der Anschauung, S. 86

Kraft dieser Notwendigkeit muß nun der als erkannt gesetzte Bestand - bei Petzelt mit Kant auch "das Erkenntnis" genannt - beanspruchen, "objektiv zu sein", "als richtig, als wahr" zu gelten. Dieser "Anspruch auf Gültigkeit" begründet in seiner Konsequenz das "Lehrgut"; denn Gültigkeit meint Allgemeingültigkeit, der Anspruch auf sie muß daher, "wenn" er erhoben wird, zugleich "für immer" und "für jeden" erhoben werden. "Was richtig, was wahr ist, kann nie für einen Moment, für eine Zeitstrecke allein wahr sein, es käme ihm der Anspruch auf Richtigkeit gar nicht zu. Was erkannt ist, in Wahrheit erkannt ist, will mindestens für alle Zeiten so genannt werden, sonst hätte es gar keinen Sinn, etwas als wahr anzusetzen". Und ebenso: "Was ein einzelner erkannt hat, beansprucht ... nicht nur die Gültigkeit für den einzelnen, sondern will die Gültigkeit für alle anderen. Wer etwas erkannt hat, muß mit diesem Erkenntnis den Anspruch erheben, es einem anderen in seiner Richtigkeit mitzuteilen"¹⁾. Für den Objektbestand als "Lösung" besagt dies einen universellen "Anspruch auf Erhaltung", "seiner Tendenz... zur Überlieferung, zur Weitergabe, zum Nichtverlorengehen"²⁾. Das Motiv der "Tradition" ist angesprochen und ihr Vollzug als "Lehre" gefordert. "Lösung" will "Erhaltung innerhalb von Generationen", sie will "Übermittlung", "Überlieferung"³⁾: sie verlangt nach "Lehre". Ihr Anspruch auf Gültigkeit zwingt sie, "Gegenstand der Lehre", "Lehrgut" zu sein. Damit ist eine erste Ortsbestimmung des Lehrgutes in jener fundamentalen Relation Ich-Gegenstand erreicht, und zwar für die vom Ich zum Gegenstand hin verlaufende Richtung des "Erkennens". Gegenüber der Sicht des Objekts als zukunftsgerichteter "Aufgabe" im Prinzip der "Fortsetzbarkeit" bestimmte sich das Lehrgut als

1) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 36

2) Ders., Der Begriff der Anschauung, S. 86

3) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 177

vergangenheitsbezogene "Lösung" im Prinzip der "Erhaltung und Überlieferung". Eine Sonderform des Erkennens setzt hier ein, das Erkennen im Lehrer-Schüler-Verhältnis, der Weg des Lehrens und Lernens¹⁾. Das Lehrgut "konstituiert" sich als Lösung, genauer im Anspruch der Lösung auf Erhaltung und Überlieferung in der "Lehre". Mit dieser Bestimmung ist die Abgrenzung des Lehrgutes im Bereich des Erkennens abgeschlossen. Sie verlangt nun in jener zweiten, dem Erkennen entgegengesetzten Richtung des Verhältnisses zwischen Ich und Gegenstand entwickelt zu werden. Die Relation wird jetzt vom Ich her durchlaufen, der Ort des Lehrgutes in der Relation des "Anerkennens" bzw. des "Wertens" gesucht.

b) Das Lehrgut als "gemeinschaftsbestimmter Wert"

Der im Erkennen vom Ich abgelöste, in die ihn ermöglichende Distanz gestellte und so zum "Stand" gebrachte "Gegen-Stand" gerät gerade in dieser "Ichunabhängigkeit" in eine besondere Nähe zum Ich. In seinem Erkenntnis, in seinem "Ohne-mich-sein" beansprucht er ausdrücklich "für mich" zu gelten. Er fordert "meine Stellungnahme", verlangt meine eigene "Entscheidung" ihm gegenüber. Die Relation des "Wertens" erschließt sich "am Gegenstande" und fordert für den Gegenstand einen neuen Terminus: den Begriff des "Wertes". Wandelte sich die "Ichbezogenheit" des Gegenstandes angesichts des Erkannten zur "Ichunabhängigkeit", so klammert sich nun das Ich dem Objektbezug gegenüber nicht aus, sondern nimmt sein eigenes Verhältnis zu ihm mit in die Betrachtung auf. Er wird "in seiner vom Ich aktualisierten Form" gefragt, in einer Weise also, "die im objektiven Sachverhalt gleichzeitig den historischen Aspekt seiner individuellen Setzung meint, die den Gegenstand erfährt, nicht wie er ist, sondern wie er jemandes Meinen aus-

1) Vgl. S. 260 f

drückt"¹⁾. Der Gegenstand als "Wert" ergibt sich daher aus der zusätzlichen Bestimmtheit des Erkannten durch das Ich in dessen eigener, vom Gegenstand unabhängigen "sittlichen" Ordnung. Er ergibt sich dann gleichsam als "Interferenzpunkt zwischen Sachlichkeit und Sittlichkeit. Hier treffen beide Angelegenheiten aufeinander. Sie stören sich nicht, sie fordern vielmehr einander. Der Begriff des Wertes vereint diese Funktionen. In ihnen sondert er sich mit besonderem Recht von der Erkenntnis ab, in ihnen ist der Ausdruck der Einheit zwischen Wissen und Haltung"²⁾. Definierte sich der Gegenstand seinem Begriff nach in grundsätzlicher "Ichbezogenheit", wandelte sich diese im Falle seiner Setzung als Erkenntnis zur "Ichunabhängigkeit", so wird sie nun im Fall des "Wertes" zur "Ichbestimmtheit" des Erkannten. In diesem Verhältnis des Ich zum Erkannten ist im Folgenden der Ort des Lehrgutes auszumachen.

Das Lehrgut stellt sich als "Wert" dar, als "ichbestimmter Gegenstand". Diese Einsicht ist nach dem bisher Erörterten offenkundig. Doch bestimmt sie den Gedanken des "Lehrgutes" noch nicht hinreichend. Ein weiteres differenzierendes Motiv muß aufgegriffen werden, das Motiv der "Gemeinschaft", in dessen Erörterung die Definition des "Lehrgutes" erst ihre abschließende Eindeutigkeit gewinnt.

Die Ichbezogenheit des Gegenstandes ist nach Petzelt "prinzipieller Natur"; sie betrifft "das" Ich, das heißt "mögliche Iche überhaupt" und besagt damit "Dubezogenheit", grundsätzlich gesprochen: "Gemeinschaftsbezogenheit". Sie manifestiert sich im Prozeß des Erkennens und des Wertens je unterschiedlich. Das Erkannte als gesetzte Lösung stellt sich in "Ichunabhängigkeit" dar, in seinem "Objektivsein". Es beansprucht dem-

1) Ders., Der Begriff der Anschauung, S. 90

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 150

nach "Allgemeingültigkeit" für die "vorliegende Form" seiner Setzung. In diesem Anspruch verlangt es, daß sich jedes Ich um es kümmert, daß sich jedes Ich derselben Aufgabe gegenübergestellt sieht und sich darin als Glied einer Gemeinschaft weiß, die sich in der gemeinsamen "Pflicht" der "Erhaltung von Objektbeständen" definiert. Der "Forderungscharakter" dieser Gemeinschaftsbezogenheit des "objektiv" Erkannten wird deutlich: Für die Objektbestände gilt dabei, daß "sie müssen von jedem anerkannt werden können"¹⁾, und für die Gemeinschaft besagt dies, daß sie sich als Postulat im Geltungsanspruch der Objektbestände begründet. Wird nun dieses Verhältnis in der Dimension des Wertes betrachtet, so wandelt sich die prinzipielle "Gemeinschaftsbezogenheit" zur "Gemeinschaftsbestimmtheit". Gemeinschaft selbst konstituiert sich hier nicht länger als "Forderung" des gegenständlichen Momentes, sondern geht diesem als Bedingung voraus; sie wird ihrerseits zum Konstitutivum des vorliegenden Wertbestandes, sofern er gemeinschaftsbestimmt ist. Für den "gemeinschaftsbestimmten Wert" bedeutet dies, daß er nicht nur durch die Gemeinschaft "muß gesetzt werden können", sondern durch die Gemeinschaft notwendig "gesetzt sein muß". Eine Sonderform des Wertes, eine ausgezeichnete Weise seines Gesetzseins liegt vor. "Lehrgut" meint "alle-mal Setzung durch die Gemeinschaft, Wahrheitswert in konstitutiver Bindung an die Gemeinschaft"²⁾. Es handelt sich mit anderen Worten "um Wahrheitsansprüche in durch die Gemeinschaft konstituierter richtiger Setzung. Man kann es nicht anders ausdrücken: Gegenstände in ihrem Objektbestande müssen von jedem anerkannt werden können. Lehrgüter müssen anerkannt sein"³⁾.

1) Vgl. Ders., Der Begriff der Anschauung, S. 97

2) Ders., ebd., S. 94

3) Ders., ebd., S. 97; vgl. auch Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 173, 174

Überblicken wir das Aufgezeigte: In Abhebung vom Begriff des Gegenstandes ist das "Lehrgut" nicht "logisch vorausgesetzt" für den möglichen Prozeß des Erkennens und Anerkennens, sondern muß immer schon "zeitlich auseinandergesetzt" vorliegen als Resultat dieses Prozesses, als erkannter, gemeinschaftsbedingender "Objektbestand" wie als anerkannter, gemeinschaftsbedingter "Wert". Das Motiv der Gemeinschaft durchzieht die Bestimmung des Lehrgutes und bringt sie zum Abschluß. Das Erkannte beansprucht als "Lösung" Allgemeingültigkeit. Es ermöglicht und fordert so die Bindung der Iche zur Gemeinschaft. Das Anerkannte als Wert muß nun, um Lehrgut zu sein, selbst durch diese Gemeinschaft bestimmt sein, muß Exponent solcher Gemeinschaft sein. Damit stellt das Gemeinschaftsmotiv "jenes Prinzip" dar, das "Lehrgüter" aus der Fülle möglicher Setzungen heraushebt, das "auftretenden Werten die Würde des Lehrgutes verleiht"¹⁾. Dieser Gedanke der Gemeinschaft darf dabei nicht auf spezifische Gemeinschaften reduziert werden, vielmehr gilt: die "Bedingung" der Bindung des Lehrgutes an die Gemeinschaft "muß, wenn sie Tatsache wird, jede auftretende Einzelform einer Gemeinschaft umspannen können"²⁾. Der "Begriff" der Gemeinschaft ist also gemeint; er ist "Rechtsgrund" für alle auftretenden Gemeinschaften und ihre jeweiligen "Rechte". Die konstitutive Bindung des Lehrgutes an diesen "Begriff" der Gemeinschaft kann demnach auch nie willkürliche Setzung der Lehrgüter bedeuten. Keine Relativierung des Lehrgutgedankens kommt in Frage. Orientiert er sich am "Begriff" der Gemeinschaft, "dann kann er nie seine Eigengesetzlichkeit aus irgendeiner psychischen Willkür her empfangen, dann gilt für seinen logischen Ort ein entscheidendes Motiv seines Gesetzseins, für das der Begriff der Gemeinschaft verantwortlich

1) Ders., Der Begriff der Anschauung, S. 94

2) Ders., ebd., S. 95

ist. Nicht gilt für sein Auftreten, daß eine Gemeinschaft ihn nach Belieben stiften oder vernichten kann. Vielmehr drückt sich in solcher Fassung jene Forderung aus, daß, wenn er auftritt, sein Wahrheitsgehalt nicht nur 'Sache', sondern Sache der Gemeinschaft sein muß. Darum ist er nicht mehr oder weniger sachlich, sondern¹⁾ die Form seines Auftretens fordert für seine Bestimmtheit und Eindeutigkeit ein besonderes ihn von anderen Wertbeständen unterscheidendes notwendiges Motiv. Es ist Lehrgut, sofern es als Wert gemeinschaftsbestimmt ist, bzw. mit diesem Anspruch auftritt²⁾.

Für diese Begriffsbestimmung bleibt es gleichgültig, wie viel oder wie wenig Mitglieder einer Gemeinschaft diesem Anspruch wirklich entsprechen, nicht eine Abstimmung durch die Gemeinschaft kann gemeint sein, sondern allein dies, daß "wenn" Lehrgüter auftreten, "ihr Auftreten durch eine konstitutive Beziehung auf die Gemeinschaft eindeutig wird"³⁾

c) Das Prinzip der Konzentration

Der "logische Ort" des Lehrgutes in jener Fundamentalrelation Ich-Gegenstand ist erreicht, das Lehrgut als erkannter Objektbestand und als gemeinschaftsbestimmter Wert festgelegt. In sachlich-werthafter Ordnung fixiert liegt es als "Resultat seines zurückgelegten Entfaltungsprozesses" vor. Damit kann nun die Frage nach der "Struktur" des Lehrgutes gestellt werden. Sie richtet sich auf jenen Zusammenhang, der alle Einzelmomente "am" Lehrgut zu einer "überschaubaren Einheit" eines gegliederten Ganzen zusammenschließt und

1) Das Folgende des Zitates hebt Petzelt im Sperrdruck hervor

2) Ders., Der Begriff der Anschauung, S. 96

3) Ders., ebd., S. 97

der es macht, daß das Lehrgut nicht als geschichtlich-zufälliges, sondern als logisches "Resultat" seines Entfaltungsprozesses hervortreten kann. Um diese Fragestellung zu präzisieren: die gesuchte Ordnung des Lehrgutes ist nicht gleich der Ordnung seiner Setzung im Prozeß. Sie ist nicht genetischer Natur, meint nicht zeitliche Gegliedertheit. Zwar wird das Lehrgut im Prozeß erreicht, liegt als dessen "Resultat" vor, doch besagt das nicht, daß es vom Prozeß "erzeugt" wird, sondern lediglich, daß es in ihm gesetzt wird. Im Resultatcharakter des Lehrgutes wird der Prozeß als Bedingung, nicht als Ursache begriffen. Damit stellt sich die gefragte Struktur des Lehrgutes als prozeßunabhängiger, sachlich-werthafter Zusammenhang dar. Er bestimmt sich nicht vom Anfang, sondern vom "erreichten Ende" des Prozesses her; er "entspringt" nicht dem Prozeß, wenngleich er nur in seinem Nacheinander gesetzt werden kann. Das Lehrgut behauptet sich unabhängig von der zeitlichen Folge seines Erreichtwerdens. Sofern es erreicht ist, "wenn" es gesetzt ist, tritt die Frage seines Werdens in den Hintergrund. Die "Bündigkeit", die "Geschlossenheit" des Argumentations- und Motivationszusammenhanges wird allein bestimmend.

Greifen wir zunächst die sachliche Zusammenhangsbestimmtheit des Lehrgutes auf¹⁾: Das Lehrgut liegt als Lösung vor, als überschaubar gegliederter Argumentationsbestand. Seine "Gliederung" bestimmt sich nach sachlichen, nicht zeitlichen Momenten. Zwar wird sie stets in der "zeitlichen Folge des ersten Auftretens" aller zu ihr gehörender Momente erreicht, doch einmal gesetzt löst sie sich ab von diesem Prozeß ihres Erreichtwerdens. Sie tritt als sachlicher Zusammenhang in "eigener Ordnungshaftigkeit" hervor. Die "Notwendigkeit" ihres Erkenntseins, die Bestimmtheit ihres Zusammenhanges

1) Den werthafter, durch die Gemeinschaft bestimmter Ordnungszusammenhang des Lehrgutes entfaltet der nächste Abschnitt im Thema: "Das Lehrgut als Kulturgut"

läßt sie zeitunabhängig, "zeitlos" werden und macht das Lehr-
gut eindeutig für "jede mögliche (zeitliche) Folge" seiner
sachlichen Momente¹⁾. Auf diese Struktur richtet sich nun un-
sere Betrachtung. Sie fragt zweifach, nach "Natur" und "Ge-

1) Vgl. Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 108, 109
Diese Abhebung der Lehrgutstruktur von der Ordnung des Prozesses ist
für das Lehrer-Schüler-Verhältnis von entscheidender Bedeutung. Sie
verpflichtet Lehrer und Schüler ausdrücklich "zum Unabhängigwerden
von der zeitlichen Folge" des Lehrguterwerbs. Das Lehrgut verlangt
zur "Eindeutigkeit... für jede mögliche Folge von sachlichen Motiven"
gestaltet zu werden. Doch diese Forderung erfüllt sich nicht "von
selbst", sondern "will erarbeitet sein". Sie kennzeichnet den Ent-
faltungsprozeß des Lehrgutes, das "Lehren und Lernen", in besonderer
Weise: der Schüler muß sich frei machen von jener "zeitlichen Folge
des ersten Auftretens" der Lehrgutmomente, er muß lernen, die "Unab-
hängigkeit von der Form des erstmaligen Auftretens zu erwerben". Da-
hin hat ihn der Lehrer zu führen. Ein wichtiges Motiv liegt vor: Es
entscheidet über die "Beherrschung" des Lehrgutes durch den Schüler,
über die "Güte" des Lehrens und Lernens. In dem "herkömmlichen pädä-
gogischen Begriffsapparat" hat dieses Bemühen seinen eigenen Namen,
im Unterrichtsverlauf hat es seinen eigenen Platz. Gemeint ist die
Dreiheit von "Wiederholung", "Übung" und "Anwendung". Petzelt ver-
sucht sie in sein Begriffsgebäude einzufügen und so den Nachweis
ihrer "Rechtmäßigkeit" zu erbringen (Ders., Grundzüge systematischer
Pädagogik, S. 109). Danach verbietet die prozeßunabhängige, sachliche
Zusammenhangsbestimmtheit des Lehrgutes jedes "reproduktive"
Verständnis von Wiederholung. Keine "Wiedergabe" der bereits durch-
laufenen Argumentationsreihe, kein mechanisches "noch einmal" darf
gemeint sein. Vielmehr betrachtet "Wiederholung" einen Sachzusam-
menhang vom eben erreichten Ende des Prozesses her. Sie geht also
immer vom Ganzen einer bereits verstandenen Gliederung aus. Was man
so "rückschauend als bereits erarbeitet betrachtet sieht anders aus,
als das, was man im Nacheinander etappenweise durchschreitet. Also
wird bei jeder Wiederholung grundsätzlich eine neue Aufgabe gestellt
... Sie will neue Gliederung des Ganzen festlegen, sie will neue Zu-
sammenhänge, die vom Ende des Ganzen erst sichtbar werden, finden,
sie will das Ganze bald von diesem, bald von jenem Blickpunkt über-
schauen, bald nach der einen, bald nach der anderen Richtung durch-
dringen. Nur so darf sie gesehen werden, nur so wird sie produktiv"
(Ebd., S. 73) Wiederholung geht daher auf "neu produzierte Zusam-
menhänge in der Übersicht über das Ganze". Darin unterscheidet sie
sich nicht grundsätzlich vom "Unterricht am werdenden Lehrgut". Al-
lein die Hinsicht auf das Lehrgut ist geändert, "insofern sich der
Blick nach beendigem Fortschreiten nach rückwärts richten muß -
nicht auf die Schritte des ersten Prozesses, sondern auf die Ganz-
heit des in ihm Erreichten". Damit ist Wiederholung "auf den Begriff

stalt" dieser Lehrgutstruktur, "woraus" sie besteht und "wie" sie sich gliedert. Die Entfaltung beider Fragen wird - erstens - das Lehrgut in seiner "Relationsnatur" aufweisen und zwar als einen "Relationskomplex" in einer besonderen Gliederung. Die Erhellung dieser Gliederung läßt dann - zweitens - einen umfassenden Zusammenhang sichtbar werden, der das einzelne Lehrgut als Glied einer Einheit festlegt, die als jeweiliger Lehrgutbestand einer Gemeinschaft vorliegt und sich als zeitgebundene Manifestation der einen

gebracht". Sie erweist sich als "notwendiger, wenngleich besonderer Gesichtspunkt des Lehrgutes und seines Prozesses" (Ebd., S. 74). Von dieser Bestimmung der Wiederholung als einem "prinzipiellen Aspekt" des Lehrgutes hebt sich nun das Motiv der "Übung" ab: sie betrifft nicht alle, sondern nur "bestimmte" Lehrgüter; jedes Lehrgut ist "wiederholbar", dagegen nicht jedes Lehrgut ist "übbar". Die Möglichkeit der Übung hängt von der jeweils besonderen Beschaffenheit des Lehrgutes ab. Sie beschränkt sich ausschließlich auf die "Relation zwischen Gesetz und Fall". Allein wo dieses Verhältnis zwischen einer Gesetzlichkeit und ihr unterliegenden Fällen auftritt (z.B. im Bereich der Mathematik, der Rechtschreibung, der Lese- und Schreibtechnik) ergibt sich für Petzelt die Möglichkeit der Übung. Der Unterschied zwischen Wiederholung und Übung, aber auch ihr Zusammenhang wird einsichtig. Beide setzen im Prozeß erreichte Lehrgüter voraus, die Wiederholung mögliche Lehrgüter überhaupt, die Übung nur jene Lehrgüter, die sich als Gesetzlichkeit für Fälle darstellen. Wiederholung gliedert folglich immer eine Ganzheit. Übung aber gliedert Fälle für eine Gesetzlichkeit. Von den beiden so unterschiedenen Motiven grenzt sich schließlich der Begriff der "Anwendung" ab. "Wiederum liegt eine Beziehung eigener Art vor. Sie hat statt zwischen einer mathematischen Operation und einem naturhaften Sachverhalt ... Hier liegt nicht das Verhältnis zwischen einer Gesetzlichkeit vor und einer Reihe von Fällen, die sich ihr fügen, so daß geübt werden muß, sondern umgekehrt ist das Verhältnis zu definieren: Es geht von den naturhaften Gegebenheiten aus, ihnen gegenüber soll die Operation abgestimmt werden. Dann wird geradezu dieses Entsprechen, welches am Fall für die zu wählende Operation gefordert wird, zum Lehrgut" (Ebd., S. 112). Das Verhältnis zwischen Mathematik und Naturwissenschaft bestimmt hier die "Anwendung". Wie die Übung kommt sie dem Gegenstand nicht grundsätzlich, sondern nur auf Grund seiner besonderen Beschaffenheit zu. Sie beruht auf der Relation der Mathematik zur Natur; denn "die Natur gehorcht der Zahl. In dieser Relation liegt das Recht der Anwendung" ausschließlich. (Ebd., S. 112)

zeitlosen Wahrheit definiert. Diese beiden vorweggenommenen Bestimmungen der Struktur des Lehrgutes, ihre "Relationsnatur" wie ihre "spezifisch gegliederte Einheit" gilt es nun zu entwickeln.

Der Aufweis der "Relationsnatur" ergibt sich bei Petzelt in der kritischen Erörterung zweier Auffassungen, die in der pädagogischen Theorie, vor allem aber als unreflektierte Voraussetzungen pädagogischer Praxis weithin verbreitet sind. Sie verstehen das Lehrgut quantitativ, als "substantiierte" Einheit, und liegen dort vor, wo Lehrgüter als "Reihe" (1) oder als "Menge" (2) erscheinen. Die Lehrgüter werden zum einen als linear aufzählbar angesetzt. Sie werden in genau festgelegte "Reihen" gezwängt und erlangen in Lehrplänen ihre Verbindlichkeit. Zum andern stellen sie sich als isolierte "Brocken" (Pestalozzi) dar. Sie treten dann als unverbundene Haufen, als bloße "Menge" auf. Das enzyklopädische "es gibt" tritt an die Stelle begründeter Zusammenhangsbestimmtheit. Die Einheit der Lehrgüter bleibt hier ungefragt. Lernen wird zur ausschließlichen Merkleistung, zum reinen "Behalten".

(1) Die Lehrgüter können ihrer Natur nach keine "Reihe" bilden; denn "Reihenhaftigkeit" setzt den besonderen Begriff der "Größe" voraus. "Größe" aber meint "Addierbarkeit", meint größenhaft aufzählbare Einheiten, deren Konnex durch "identische Relationen" geleistet wird, die sich zwischen ihnen wiederholen. "Um solcher identisch anzusetzender Relationen willen werden Größen erst addierfähig. Darin liegt ein Definitionselement des Begriffs der Größe, bzw. eine Invariante der Mathematik. Also darf sie nicht erborgt werden für Angelegenheiten, die nicht mathematisch sind. Sie ist überhaupt nicht in erkenntniskritische Fragen hinübernehmbar"¹⁾. Eine Vereinseitigung liegt vor. Die Gesetzmäßigkeit des Sonderfalles, des mathematischen Gegenstandes nämlich, wird für alle Gebiete in Anspruch genommen. Zwar ist die "Identität" des Gegenstandes unabdingbare Forderung für den Gegenstand schlechthin, doch handelt es sich hierbei um eine "Forderung"; sie definiert sich als "logische Voraussetzung", wird selbst also nie "Tatsache". Ausgenommen der mathematische Bereich. "In der Mathematik wird Identität Forderung

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 119

und Tatsache zugleich". Auf Grund ihrer "Rationalität", als Wissenschaft "ex mente" begreift sie sich "in der Koinzidenz zwischen Setzung und Voraussetzung". Hierin liegt eine Sonderstellung der Mathematik im Kosmos der Wissenschaften. Ihre Gesetzmäßigkeit der (faktischen) Identität der Größen ist nicht "universal". Die Überschreitung dieser Abgrenzung verfälscht den Gedanken des Lehrgutes, indem sie ihn "mathematisiert". "Darum also ist keine Reihe von Lehrgütern haltbar". Wohl treten Lehrgüter de facto in Reihen auf; sie "müssen so auftreten", die Natur des Psychischen fordert ihre Erarbeitung im Prozeß. Aber die gefragte Struktur liegt in der "logischen" Ebene. Und hier ist "keinerlei Addition...denkbar, das Verhältnis des einen Lehrgutes zum anderen darf nie als identisch angesetzt werden, ist vielmehr in jedem Falle verschieden. Also gilt es, die immer wieder variierenden Beziehungen herauszuheben und sie zu definieren: damit sie unabhängig von der Reihe ihres Auftretens werden"¹⁾. Die Vorstellung der Reihenhaftigkeit des Lehrgutes erweist sich als Scheinmotiv, das der Natur der Lehrgüter nicht gerecht zu werden vermag. Sie entspringt jener unerlaubten, weil nur für die Mathematik gültigen Annahme, daß der vorausgesetzten, begrifflichen Identität der Lehrgüter generell auch eine Identität im Tatsächlichen, im Bereich der Setzungen entspreche.

(2) In gleichem Maße verfälschend wirkt auch jenes andere, weitverbreitete Verständnis des Lehrgutes als "Menge", als bloße "Stofffülle". In umgekehrter Weise wird hier die für den Bereich des Faktischen geforderte "Differenz" der Lehrgüter zur Voraussetzung erhoben. Ihre prinzipielle Identität entfällt. Bezugslosigkeit regiert die einzelnen Wissensbestände und läßt sie zu isolierten "Brocken" herabsinken. Die "Relationsnatur" des Gegenstandes ist zerstört. Wird im Motiv der "Reihenhaftigkeit" bzw. "Größenhaftigkeit" die Zusammenhangsbestimmtheit der Lehrgüter noch in sachlicher Ordnung gesucht und - wenn auch in verfälschender Vereinseitigung - gefunden, so wird im Motiv der "Mengenhaftigkeit" das Lehrgut selbst "gleichgültig". Seine Ordnungshaftigkeit bleibt ungefragt, das Lehrgut hebt sich auf. Vereinseitigung des Lehrgutes dort, hier seine Vernichtung. Beide Male treten gegenstandsferne Ordnungen auf und betrügen die Pädagogik um ihre Inhaltlichkeit, um ihre "Substanz". Die Dimension des Unterrichtens zerfällt, mit ihr die des Erziehens.

Die Erörterung der "Reihenhaftigkeit" und der "Mengenhaftigkeit" als lehrgutferne Strukturprinzipien erbrachte nicht nur eine negative Abgrenzung der Frage nach der Lehrgutstruktur, sondern eröffnete zugleich deren positive Bestimmung. Beide Motive verfehlen

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 119

zwar die Struktur des Lehrgutes; dennoch treffen sie die entscheidenden Faktoren: Identität und Differenz, Einheit und Mannigfaltigkeit, wenngleich in falscher Ausschließlichkeit. Nicht das eine oder das andere, sondern die Zuordnung beider erhellt allein das Problem. Das "Verhältnis" von Identität "und" Differenz, von Einheit "und" Mannigfaltigkeit ist notwendig gefordert, damit das Strukturmodell der "Relation". Nur die "Relation" vermag zu leisten, was jeder größenhaften und mengenhaften Fassung des Lehrgutes versagt bleiben muß: nämlich die "Einheit des Mannigfaltigen" als die "sinnhafte, widerspruchslose Verbindung dessen, was unterschieden ist". Sie allein kann "alles Reihenhafte des bloßen Nebeneinander aufheben", kann "die dinghafte Mengenhaftigkeit von Wissensbeständen...überwinden zugunsten einer Einheit, die als gegliederte Zusammengehörigkeit angesehen werden kann"¹⁾. "Die Relation Einheit-Mannigfaltigkeit" bestimmt daher die gesuchte Struktur und definiert das Lehrgut als einen "universalen" Zusammenhang. Es wird zum "Relationskomplex", zum spezifischen Schnittpunkt "möglicher Relationen" in ihrer grundsätzlich auf Einheit bezogenen Mannigfaltigkeit.

Dieses Verhältnis ist nun auf seine "Gestalt" hin, in seiner Gliederung zu untersuchen. Dabei betrachten wir den erreichten Zusammenhang vom einzelnen Lehrgut her, bestimmen dieses als Einheit, doch notwendig als solche Einheit, die auf immer weitere und größere Einheiten, schließlich auf die "Einheit aller Einheiten", auf "die Wahrheit selbst" verweist. Von ihr her bzw. auf sie hin gewinnt das Lehrgut seine "Eindeutigkeit" als "Zusammenhangsbestimmtheit".

So zeigt sich das Lehrgut als einzelnes zunächst darin, "daß man es im Herausheben von einzelnen Momenten angeht, daß die-

1) Petzelt, A., Konzentration und Pädagogik in Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1963², Bd. III, S. 44

se Motive sich zusammenschließen, daß andere davon unterschieden werden müssen, daß immer neue Verhältnisse auftreten, daß je nach der Aufgabe sich ... eine Einheit des Ganzen wie ein Netz von Fäden darstellt. Dieses gewinnt im Fortschreiten durch die Definition der Zusammenhänge an Erkenntnis- bzw. an Geltungsanspruch und wird in der Durchgängigkeit aller Relationen von verschiedenen Blickpunkten überschaut"¹⁾. Ist das Ganze dieses Relationsgeflechtes "leidlich durchwandert", läßt es seine "Einheit" so erkennen, daß "das Lehrgut in der Erarbeitung als geschlossen bezeichnet werden kann, dann bleibt es nicht abgeschlossen. Sofort zeigen sich Zusammenhänge anderer Art. Das einzelne Lehrgut steht nicht allein". Seine Einheit verweist notwendig auf jene nächst größere Einheit des "Faches" bzw. der entsprechenden "Wissenschaftsdisziplin", aus der Petzelt die Fragestellung des Faches herleitet. Diese Einheit meint die Zusammengehörigkeit aller der Lehrgüter, die dasselbe Geltungsgebiet umspannt. In ihr behauptet das Lehrgut seinen "eigenen, wohl zu bestimmenden Platz"²⁾. Doch stellen diese regionalen fachlichen Einheiten ihrerseits noch keine letzten Abschlüsse dar. In ihrer Vielzahl beziehen sie sich auf einen vorauszusetzenden Zusammenhang, ohne den sie für eine "erkenntniskritische" Sicht überhaupt nicht unterschieden werden könnten³⁾. Dieser geforderte logische Zusammenhang eint alle Regionen und bestimmt sie in allseitiger Verwiesenheit. "Keine Wissenschaft darf als isoliert angesehen werden. Jede ist erst überhaupt eine im Verhältnis, im Unterschied, in Beziehung zu allen andern. Also ist auch das sogenannte "Unter-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 117

2) Ders., ebd., S. 117

3) Ders., Konzentration und Pädagogik, Sp. 45

richtsfach' erst spezifisch im Hinblick, im Zusammenhang, in der zu fordernden Einheit mit allen anderen"¹⁾. Diese Einheit aller regionalen, fachlichen Fragestellungen verlangt "den Blick aus einer Scienz (Lessing)²⁾ in alle anderen, also z.B. aus der Physik in die Metaphysik, aus der Geschichte ins Ethische, aus der Mathematik ins Werthafte - um der Grenzen der Fragestellungen willen, damit Vermengungen vermieden werden. Man hat demnach in jedem Fall mehr zu lernen, als dasjenige, was vom Fachzaun umschlossen ist. Es geht um die Ordnungshaftigkeit eines Faches gegenüber allen anderen zugleich"³⁾. Für das einzelne Lehrgut bedeutet das, daß man von ihm nicht nur zum nächsten seines Faches, sondern zu allen Lehrgütern aller Fächer in sinnvollem Zusammenhang gelangen können muß. Alles Lehren und Lernen hat dieser Einsicht zu gehorchen. Es geht auf diese "universale Zusammenhangsbestimmtheit" des Lehrgutes, genauer: es "definiert" sie. Lehren und Lernen muß jedes Lehrgut in jener letzten Einheit festlegen, von der her und auf die hin alle Lehrgüter erst ihre Bestimmtheit erlangen. Diese alles umfassende, alles bestimmende Einheit tritt bei näherer Betrachtung in eigenartiger, zeithaft-zeitloser Form in Erscheinung. Sie liegt in der Zeit vor als das Ganze des jeweiligen Lehrgutbestandes einer Gemeinschaft. Ihr "Gesetz-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 118

2) Petzelt nimmt hier Bezug auf jene, in Erörterungen des Konzentrationsgedankens oft angeführte Stelle bei Lessing: "Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man soviel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; dem man angewöhnt, alles ... zu vergleichen und achtzuhaben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen läßt; den man lehret, sich ebensoleicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden" (Von dem besonderen Nutzen der Fabeln in den Schulen, 1759, in: Kürschner, Deutsche Nationalliteratur, Bd. 65, S. 67)

3) Ders., Konzentration und Pädagogik, Sp 46

sein" macht sie zur "Lösung", der Anspruch auf Gültigkeit zeichnet sie aus. Sie bestimmt sich also in der "Teilhabe an der einen zeitlos gültigen Wahrheit", die als logisch "Letztdefiniertes" die Einheit aller Lehrgüter schlechthin darstellt. Der vorliegende Lehrgutbestand repräsentiert so am Zeitpunkt "das Ganze möglicher Einsicht, möglicher Erkenntnis". "Das scibile, das Ganze möglicher Wahrheiten..., kurz... die Wahrheit selbst"¹⁾ manifestiert sich durch ihn "in" der Zeit, wird in ihm offenkundig "für" die Zeit.

Die Lehrgutstruktur ist in ihrer Gliederung durchlaufen. Ihr Umfang ist "universal" und kennzeichnet das Lehrgut als jenes Ganze, dessen Definition auf immer umfassendere Ganzheiten verweist, deren Abgrenzung über das Fachganze hinaus auf das Ganze aller Fächer ausgreift. Das Lehrgut gewinnt seine Bestimmtheit als Ort im Ganzen aller Lehrgüter, genauer in jenem Ganzen "möglicher Lehrgüter überhaupt", das jeweils vorliegt in seiner zeitgebundenen, durch den Erkenntnisstand der Wissenschaften und durch die Werthaltung der Gemeinschaft bedingten Form. Daher ist jedes Lehrgut "vereinzelte und ins Ganze zugleich eingebettet"²⁾, ist individuell-einzeln ebenso wie allumfassend-universal. Es besagt "zeitliche Setzung" und zugleich "zeitlose Bedeutung" als "Setzung von Zeitlosem"³⁾.

Diese universal-zeitlose und dennoch individuell-zeithafte Gestalt des Relationszusammenhanges entspricht nun jener oben erfolgten Abgrenzung, in der sich die gefragte Lehrgutstruktur in grundsätzlicher Unabhängigkeit vom Prozeß, wenngleich in notwendiger Bezogenheit auf ihn bestimmte. In solcher prinzipiell-faktischer Verfaßtheit steht das Lehrgut dem Ich gegenüber, erhebt seinen Anspruch auf Erhaltung und Überlieferung, fordert

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 123

2) Ders., ebd., S. 128

3) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 215, 216

seinen Vollzug in Akten des Lehrens und Lernens und verlangt, dieser Ordnung gemäß im Wissen des Schülers aufgebaut, als "gültig gegliederte Einheit seines Wissens" hergestellt zu werden. An jedem Einzelfall des Lehrens und Lernens muß diese prinzipiell-faktische Einheit vom Schüler aufgegriffen, ihrem geforderten, universalen Zusammenhang nach bedacht werden. Das Lehrgut greift hier in das Ganze des jeweiligen Schülerwissens ein, gliedert es um und läßt es auf jene geforderte Einheit des "Scibile", des Wißbaren hin wachsen.

Eine weitere Konsequenz ergibt sich. Sie entfaltet sich angesichts des Verhältnisses von Wissen und Haltung und erhellt nun die Lehrgutstruktur in ihrer Bedeutung für das Ich selbst. Das Lehrgut verlangt seine Setzung als gültig gegliederte Einheit im Wissen; mit jedem Akte bewegt sich das Ich in diesem Anspruch, der nicht nur den Inhalt seines Aktivierens, sondern in bestimmter Weise auch das Ich selbst als Aktsubjekt betrifft. Weil Wahrheit Wahrhaftigkeit verlangt, weil Wissen Haltung fordert, weil Sinngebung des Gegenständlichen nicht ohne Sinngebung des Ich sein kann, daher vollzieht das Ich im Suchen der vorausgesetzten sachlichen Einheit zugleich sich selbst in eigener, ichhafter Ordnung. Das Ich ordnet Wißbares "in ausdrücklicher Ansehung seiner selbst", es bestimmt mit dem Wissen zugleich sein Verhältnis zu ihm, ordnet umgekehrt also sich selbst "in ausdrücklicher Ansehung des Gewußten". Jeder Akt der Wissensgliederung als Argumentation verweist damit auf ein spezifisch motiviertes "Verhalten", das sich in Analogie zur Wissensstruktur gliedert: es fügt sich ein in das Ganze der erreichten "Haltung" des Ich, tritt als Glied zur vorliegenden Akteinheit des Ich, ordnet sie neu, wandelt ihre Wertigkeit und läßt die jeweils erreichte Einheit auf die logisch vorausgesetzte Einheit des Ich hin wachsen. Der "universalen" Zusammenhangsbestimmtheit des Lehrgutes steht hier die "totale" Zusammenhangsbestimmtheit des Ich gegenüber. Beide Struktur-

zusammenhänge "fordern" sich gegenseitig. Petzelt faßt dieses Verhältnis im Begriff der "Konzentration"¹⁾. Einer der "wichtigsten Grundbegriffe der Pädagogik" ist damit angesprochen. "Gemeint ist eine Forderung, der das gesamte pädagogische 'Geschäft' zu dienen hat, so daß sie sowohl das führende Verhalten des Lehrenden und Erziehenden wie das Sich-selbst-Ausrichten des Schülers und Zöglings trifft"²⁾. Sie fordert im Lehrer-Schüler-Verhältnis, "daß das Gelernte in jenem Zusammenhang gewußt wird, in welchem es gewußt werden soll"³⁾; sie fordert im Erzieher-Zögling-Verhältnis, daß die Akte des Ich als Akte in jener Ordnung des Sittlichen stehen, die Petzelt im Begriff der "Haltung" erfaßt. "Der geforderten Einheit möglichen Wissens" im Anspruch der "Wahrheit" korrespondiert "die ebenso zu fordernde Einheit der Akte, also die Haltung" im Prinzip der "Wahrhaftigkeit"⁴⁾. Das Verhältnis von Wissen und Haltung, das gesamte Problem der Bildung steht unter dieser "Forderung der Konzentration". Sie enthüllt sich als die Forderung nach gültiger Gestaltung möglicher Relationen im Anspruch des einen "Logos, (der) für alle Menschen das unausweichliche, verpflichtende, Einheit stiftende Maß aller Maße darstellt"⁵⁾. So gesehen ist jeder Akt ein Akt des Konzentrierens. Er betrifft das im Wissen gegliederte Lehrgut wie das in bestimmter Haltung charakterisierte Ich je als "Konzentrat", als gültige Zusammenhangsbestimmtheit am Zeitpunkt.

Der Gedanke der Konzentration erweist sich hier nicht als ein praktisch plausibler und empfehlenswerter Gesichtspunkt, der zu Unterricht und Erziehung "hinzukommt", sondern als ein "allgemein gültiges und notwendiges Prinzip, das die Aufgabe der Pädagogik definiert, dem alle Akte pädagogischen Verhaltens gehorchen sollen. Noch mehr: Unter der Forderung der Konzentration werden Akte im Verhalten überhaupt erst legitim pädagogisch"⁶⁾. Der Konzentrationsgedanke ist so unlösbar mit der Bildungsordnung selbst verbunden, jede "instrumentale" Sicht verbietet sich hier. Konzentration ist kein "Mittel" der Pädagogik, sie be-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 117

2) Ders., Konzentration und Pädagogik, Sp. 44

3) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 30

4) Vgl. ders., Konzentration und Pädagogik, Sp. 46, 47

5) Ders., ebd., Sp. 45

6) Ders., ebd., Sp. 44, 45

schränkt sich weder auf ausgezeichnete Akte noch auf besondere Geltungsgebiete, sondern regiert als "Prinzip" alle Akte und Geltungsgebiete schlechthin.

"Es gibt also berechtigter Weise keine 'Konzentrationsmittel', in deren 'Anwendung' man der Forderung nach Konzentration Genüge tun könnte"¹⁾. Die Konsequenz dieser Einsicht tritt daher allen jenen geläufigen Auffassungen entgegen, die Konzentration entweder als eine besondere Maßnahme im pädagogischen Prozeß ansetzen, sei es methodisch als eine "Stufe" im Unterricht (1), sei es didaktisch als Frage der "Stoffanordnung" (2) oder sie besonderen Geltungsgebieten zuordnen, sei es dem Bereich der "Sprache" (3) oder dem Bereich der "Ethik" (4).

(1) Konzentration beherrscht als Prinzip den gesamten Prozeß pädagogischen Verhaltens; "daher sind besondere Akte des Konzentrierens neben anderen grundsätzlich unmöglich. Lehren und Konzentrieren einerseits, Lernen und Konzentrieren andererseits, sind identisch. Der Forderung der Konzentration muß in jedem einzelnen Akte genügt werden. Es gibt nicht getrennte Zeitstrecken, in denen entweder unterrichtet oder konzentriert wird, ebenso liegt das beim Schüler. Der Prozeß im Lehrer-Schüler-Verhältnis darf nicht in zwei Abschnitten verlaufen. Er ist ein einziger im Sinne der Struktur des Lehrgutes. Konzentration ist niemals eine formale Stufe des Unterrichts, also eine vom Lehrenden festgesetzte Zeitstrecke, sondern sein Prinzip für Bildung überhaupt"²⁾

(2) Gleich grundsätzlich ist auch jenes Unternehmen zu werten, das die Einheit der Konzentration dadurch zu erreichen sucht, daß es verwandte Lehrgüter in gleichzeitiger Behandlung nebeneinanderstellt. Petzelt sieht hier die Tendenz, sich mit der "Tatsache des Zusammenhanges" zu begnügen, statt nach der "Art der Beziehungen" zu fragen³⁾. Diese Form der Stoffanordnung vermag wohl die Feststellung des Zusammenhanges zu erleichtern, sie genügt aber in keiner Weise der Forderung der "Konzentration". Gilt es doch darzulegen, "daß diese und jene Angelegenheiten nicht nur zusammenhängen, daß sie vielmehr zusammenhängen müssen, daß sie auf diese bestimmte Weise allein zusammengehören, daß die Notwendigkeit von der besonderen Art der Zusammengehörigkeit für den Schüler einsichtig wird"⁴⁾. Auf diese "Notwendigkeit" der Zusammenhangsbestimmtheit kommt alles an. Ihre "Definition" ist Aufgabe des Lehr- und Lernprozesses zu jedem Zeitpunkt und für jeden Inhalt. "Demnach wird zu sagen sein, daß die Forderung der Konzentration geradezu vom zeitlichen Nebeneinander unterschiedlicher Lehrgüter unabhängig ist, wenn sie sachliches, also notwendiges Zusammengehören bedeuten soll. Wo immer eine in der Sache gefundene Beziehung gesehen wird, da soll sie auch in ihrer Art bestimmt werden"⁵⁾

1) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 31

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 125

3) Ders., ebd., S. 121

4) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 33

5) Ders., ebd., S. 34

(3) Für verfehlt hält Petzelt auch die beiden großen geschichtlichen Versuche P. Natorps¹⁾ und O. Willmanns²⁾, die den Bereich der "Sprache" bzw. den der "Ethik" zum eigentlichen "Träger der Konzentration", zum "konzentrierenden Bindemittel" erklären. Dabei wird verkannt, daß "Sprache" selbst der "Forderung nach Konzentration" unterliegt, also "nicht Mittel zu ihrer Herbeiführung" sein kann, damit auch nicht jene "natürlichste und nächstliegende Konzentration des gesamten Unterrichts" (Natorp) zuwege bringen kann. Sprache ist grundsätzlich kein "Bindemittel der Gegenstände", sie schafft von sich her keine Zusammenhänge, sondern vermag nach Petzelt nur die "Art" auszudrücken, "in der Zusammenhänge vom Ich gesucht, erkannt, bestimmt sind"³⁾. Sie ist Ausdruck des Gegenständlichen durch das erkennende Ich für das Du. Daher erweist sie sich nicht als "Träger der Konzentration", wohl aber als "Träger der Du-Beziehung, die im Begriff des Gegenstandes beschlossen liegt. Der Begriff der Sprache ist mit dem des Gegenstandes gefordert". Sprache "bringt" so nicht etwas "zusammen, was vorher, besser ohne sie getrennt war, sondern sie ist Ausdruck bestehender und erkannter Zusammenhänge" für das Du. "Um das sein zu können, muß sie die allgemeine, durchgängige Zusammenhangsbestimmtheit des Gegenständlichen voraussetzen. Sie kann daher kein leeres Instrument, das man zum Binden des Gegenständlichen benutzen könnte, sein; denn sie kommt zum Gegenstande nicht hinzu, sondern sie kommt ihm zu"⁴⁾.

(4) Entsprechend dem Bereich der "Sprache" ist auch das "ethische" mehr als nur ein "Bindemittel" der Gegenstände für ihre Zusammenhangsbestimmtheit im Ich. O. Willmann spricht von der "ethischen Konzentration"⁵⁾ der Bildungsinhalte" und meint damit die Durchdringung der Lehrgüter mit den sittlich-religiösen, weltanschaulichen Ideen, die er nicht von außen an das Lehrgut heranträgt, sondern in ihm selbst aufsucht und in ihm zu finden vermeint. Für Petzelt be-

1) Vgl. vor allem in: Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1925, 6. Auflage, S. 31

2) Vgl. Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung" (Freiburg, Wien 1957, 6. Auflage, S. 65 "Die ethische Konzentration des Bildungsinhaltes", S. 118

3) Petzelt, A., Konzentration und Pädagogik, Sp. 45

4) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 120 (durch Kursivdruck hervorgehoben)

5) Der Zielsetzung nach richtet sich bereits der "erziehende Unterricht Herbarts, insbesondere in seiner "methodisierten" Gestalt bei T. Zill und W. Rein auf diese ethische Konzentration; das "sittlich-religiöse Leben der Person..., die im Zögling entstehen soll" (T. Ziller) ist seine erklärte Absicht, die er in assoziativer Zentrierung des gesamten Unterrichts um die Gesinnungsfächer Religion, Deutsch und Geschichte zu verwirklichen sucht. Der "Gesinnungsstoff" (Ziller) wird zum konzentrierenden Mittelpunkt, ihm ordnen sich alle Inhalte unter. Dadurch wird eine Einheit erreicht, doch ist diese gleichsam erzwungen auf Kosten Eigenstruktur der untergeordneten Lehrgüter. Im Unterschied dazu erst Willmann diese konzentrierende ethische Einheit nicht dadurch, daß er von außen den Lehrgütern überstülpt, sondern indem er sie im Lehrgut (und zwar im Gedanken der "Heimat", der "religiösen", "ewigen" wie der "vaterländischen", "geschichtlichen" Heimat) glaubt aufzeigen zu können

deutet dies eine Verkenennung des "Ethischen" seiner "Würde" und seiner "Funktion" nach. Es wird zum "Mittel", um "Gegenstände, die unverbunden aufgefaßt werden, zu leimen"; es wird zugleich zu einer Komponente des Gegenständlichen in sachlicher Ordnungshaftigkeit. In Wahrheit liegen jedoch die Verhältnisse anders. Das Ethische verlangt gleich der Sachlichkeit in eigener Ordnung betrachtet zu werden. "Am Wahren im Vollzug seiner Ordnung fordert sich notwendig eine Ordnung, die wir in gesonderter Betrachtung Sittlichkeit nennen müssen"¹⁾. Diese ethische Dimension fordert die Ordnung der Akte in eigener Norm, ihr Allgemeingültigkeitsanspruch meint nicht Gegenständliches, sondern "die Eindeutigkeit des Ich". "Wenngleich Gegenstände als gelernte Lehrgüter im Wissen als Besitz auftreten, so bleibt Ethik als Norm sui generis dem Ich in eigener Weise verbindlich. Sie entfaltet sich in der Haltung des Ich 'am' Gegenständlichen, ihm gegenüber, also kann sie niemals in dieses hineinverlegt werden. Die Eindeutigkeit des Ich in sittlicher Hinsicht und die Eindeutigkeit des Gegenständlichen im Wissen fordern sich gegenseitig, aber sie schwimmen dank ihrer selbständigen Ordnung nicht miteinander"²⁾. Doppelt ist daher das Ich verpflichtet, als Schüler im Sachlichen zur Einheit wahren Wissens, als Zögling im Ethischen zur Einheit wahrhaftiger Haltung.

"Die Art des Zusammengehörens verschiedener Lehrgüter" einerseits, "die Art des Zusammengehörens verschiedener Verhaltensweisen" andererseits, beide Blickrichtungen verbindet der Gedanke der Konzentration als "Prinzip des gesamten pädagogischen Geschäftes". Er regiert als umfassende Forderung Unterricht wie Erziehung und verbietet es, nach besonderen "Mitteln" seiner Erfüllung zu suchen. "Unsere Forderung nach Konzentration braucht kein Instrument der Bindung, das man von irgendwoher holen könnte, um es anzuwenden"³⁾; denn es geht nicht um die Verknüpfung und Verbindung des einzelnen. Diese Verbindung ist immer schon als notwendige Einheit möglicher Inhalte und Akte vorausgesetzt. Vielmehr gilt es, "die Art des Verbundenseins zu bestimmen"⁴⁾. Diese "Aufgabe der Definition" ist weder ausdrücklich an besondere Akte im pädagogischen Prozeß gebunden noch an eine besondere Anordnung der Lehrgüter; noch ist es so, daß sie nur oder besonders

1) Petzelt, A., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 32

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 120, 121

3) Ders., ebd., S. 121

4) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 33

im Bereich von Sprache oder Sittlichkeit geleistet werden könnte. Sie betrifft jedes Geltungsgebiet und jeden Akt gleicherweise. In ihrem Anspruch ist das in Wahrheit bestimmte Lehrgut wie das in Wahrhaftigkeit bestimmte Ich als "Konzentrat" gemeint. Diese Aufgabe fordert nun das Ich als Aktivität, ist dem Ich also in jedem Zeitpunkt seines Vollziehens gestellt. Sie erweist sich als die nie zum Abschluß kommende, nie zur Vollendung gelangende Aufgabe des Ich, Gegenständliches und sich selbst zur Einheit zu bringen. Damit ist diese Aufgabe der Konzentration ein unendlicher Prozeß, mit jeder Einzelaufgabe, mit jeder Einzellösung ist sie erneut gegeben.

Untersuchen wir nun den Gedanken der "Konzentration" im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die Wissensgliederung des Schülers im Lernprozeß wird Thema der Fragestellung. Sie geht auf die Setzung des vom Lehrer gemeinten Gegenstandes durch den Schüler, unter dem ausschließlichen Diktat der gegenständlichen Ordnung. An "ausgezeichneten und ausgewählten Fällen", am Lehrgut seiner Gemeinschaft also soll dies der Schüler lernen, und zwar so, "daß sein Blick nicht bloß vom einzelnen auf das nächste, sondern immer wieder auf das Ganze" gelenkt wird, "auf das Ganze möglicher Einsicht, möglicher Erkenntnis, auf das scibile, das Ganze möglicher Wahrheiten in ihrem wunderbaren Zusammenhang, kurz auf die Wahrheit selbst"¹⁾. Zu ihr führen alle Wege der Erkenntnis, auf sie hin, bzw. in ihrem Anspruch ist jeder Prozeß zu ordnen. Es geht daher nicht um eine "eindeutig angebbare Reihe" der Lehrgüter, um keinen "ausgesuchten Musterweg" des Lehrens und Lernens. "So wie man an jedes Lehrgut auf mannigfachen Wegen gelangen kann, so führt zur Einheit des Wißbaren die Mannigfaltigkeit möglicher Wege grund-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 123

sätzlich. Von jedem Anfangspunkt aus...ist dank der Relationsnatur des Ganzen diese Einheit erreichbar"¹⁾. Zwar ist diese Einheit nur im Nacheinander des Prozesses, also nur im Durchschreiten einer je bestimmten Reihe zu gewinnen; doch "wie primitiv auch die Reihe in wenigen Lehrgütern sein möchte, wie vollendet sie eine Wissenschaft in einem Lehrbuch darstelle, in jedem Falle ist das Ganze, ist die Einheit in jeder Art von Reihe grundsätzlich sichtbar, daher auch grundsätzlich als Forderung nach Konzentration unvermeidlich. Sie fehlt daher grundsätzlich auf keiner Stufe des Lernens. Sie fehlt weder in der Volksschule, noch weniger ist sie Reservat der Hochschule, daher bleibt sie Aufgabe des Primitiven ebenso wie des Unterrichteten, des Gelehrten ebenso wie des Analphabeten"²⁾. Nicht diese oder jene Reihe der Lehrgüter, nicht diese oder jene Gestuftheit des Prozesses ist somit entscheidend, sondern allein dies, daß die "Notwendigkeit" des jeweiligen Zusammenhanges erkannt und bestimmt werde, daß die möglichen Inhalte und Etappen "notwendig" auseinander hervorgehen, daß am "Ende" eines jeden Einzelprozesses eine neue Frage entdeckt, in jeder Einzellösung notwendig eine neue Aufgabe erkannt werde. Petzelt verwendet in diesem Zusammenhang jenen von Pestalozzi herausgestellten Begriff der "Lückenlosigkeit", der genau diese "Notwendigkeit" der allseitigen Verwiesenheit der Lehrgüter besagt. "Lücke" ist hier nicht als "Auslassung", als "Unvollständigkeit" einer Reihe zu verstehen, sondern bedeutet die "Unterbrochenheit" des Prozesses, die dadurch verschuldet wird, daß eine Lösung für abgeschlossen, für vollendet gehalten wird; sie gestattet dann kein weiteres Fragen; die notwendige Zusammenhangsbestimmtheit fällt aus. Der Begriff der "Lückenlosigkeit" meint folglich gerade nicht jene "Vollständigkeitssucht" lehrplanmäßiger Reihen, nicht jene "Genauigkeit" eines ausgeklügelten Kanons

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 122

2) Ders., ebd., S. 124

von Lehrgütern, "bei der nur gefragt wird, ob dieses oder jenes hineingehört oder nicht, oder ob es am richtigen Platze steht"¹⁾. Vielmehr trifft "Lückenlosigkeit" den "Prozeß selbst", unabhängig von jeder reihenhaften Koordination. "Lückenlosigkeit des Unterrichts- und Lernprozesses ... will den Nexus aller Prozesse, will den geordneten und überschaubaren Aufgabenwechsel, will mit aller Wucht, der diese Forderung fähig ist, die Isolierung der Lehrgüter, ihre bloße Koordination als Glieder der Reihe verhindern. Sie will Stetigkeit und Dichte des in den Lehrgütern liegenden Relationsnetzes für das Wissen, will immer von neuem Ganzheit an aller Gliederung, will die Einheit aller Einzelheiten im Ich. - Deshalb verlangt Lückenlosigkeit, daß die Aufgaben nicht nebeneinandergestellt werden, sondern auseinander hervorgehen. Sie verlangt angesichts der zeitlichen Reihe von Lehrgütern, die nicht aufzuheben ist, den sachlichen Zusammenhang nicht nur zu wahren, sondern zu begründen. Ein Lehrgut folgt dem andern gewiß, aber es soll so folgen, daß eines aus dem anderen hervorgeht, daß am Ende des einen die Notwendigkeit des nächsten einsichtig wird".²⁾ "Aufgabenhaftigkeit" kommt so jedem Lehrgut zu. Seine Verwiesenheit auf den Prozeß fordert seine "Fortsetzbarkeit", seine Bestimmung als "Aufgabe". Diese Kennzeichnung bedeutet nun weder Widerlegung noch Korrektur jener früheren Abgrenzung, nach der sich das Lehrgut gerade im Begriff der "Lösung" vom Gegenstand als Aufgabe unterschied bzw. in dieser Sonderform des Gegenstandes eindeutig wurde. Zwar begreift diese Kennzeichnung das Lehrgut als "mögliche Setzung", geht also auf seine Prozeßbezogenheit, nicht auf seine Prozeßbestimmtheit; und dennoch betrifft sie nicht den im Aufgabenbegriff charakterisierten Gegenstand der Forschung, son-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 193

2) Ders., ebd., S. 194

dern das Lehrgut als vorliegende "Lösung". Unsere Bestimmung des Lehrgutes als "aufgabenhaft" liegt daher innerhalb der Grenzen, die der Begriff der "Lösung" vorschreibt. Sie stellt eine Beziehung am Lehrgut dar, die nicht zu jenen Fragen nach dem "konstitutiven Rechtsgrund" des Lehrgutes gehört, sondern lediglich den zeitlichen Verlauf seiner Setzung im Lernprozeß, seine Gestaltung im Wissen des Schülers meint. Während das Lehrgut für den Lehrer überschaubar und auseinandergesetzt vorliegt, ist es für den Schüler inhaltlich noch unbekannt. Der Schüler weiß nur, daß es als "Lösung" erreichbar sein muß, anders ausgedrückt: er weiß, daß es für den Lehrer bereits als "Lösung" vorliegt. Im Wissen um diese Erreichbarkeit stellt sich ihm das Lehrgut als "mögliche Setzung" dar, deren inhaltliche Bestimmung er im Lernprozeß zu leisten hat. Die aufgewiesene Aufgabenhaftigkeit des Lehrgutes bezeichnet damit eine "abgewandelte" Form, die in das Lehrer-Schüler-Verhältnis transponierte Weise jenes allgemeinen Aufgabenbegriffes, der den noch unerkannten, logisch vorausgesetzten Gegenstand auszeichnet. "Aufgabe" als Definitionsmoment des Gegenstandes begründet den Prozeß der Erkenntnis von Uerkanntem; Aufgabenhaftigkeit des Lehrgutes aber meint das Erkennen von bereits Erkanntem durch den Schüler.

d) Das Lehrgut als Kulturgut

Die Erörterung des Lehrgutgedankens nahm ihren Ausgang von jenem erkenntniskritischen Grundverhältnis Ich-Gegenstand, dessen doppelte Gerichtetheit den logischen Ort des Lehrgutes bestimmte: als "Lösung" in der Relation des Erkennens, in der Relation des Anerkennens als "gemeinschaftsbestimmten Wert". Die Entfaltung des Lehrgutes in seiner sachlichen Struktur ließ nun das Prinzip der "Konzentration" deutlich werden als jene umfassende Forderung, die nicht nur das Ge-

genständliche, sondern auch das Ich umgreift. Das "Lehrgut" wie das "Ich" gehören in ihr zusammen, das Lehrgut als die "universale" Ganzheit seiner sachlichen Momente, das Ich als die "totale" Ganzheit seiner Akte. "Konzentration" zeigte sich damit als das Strukturprinzip der Bildungsordnung, als "die Forderung, der das gesamte pädagogische 'Geschäft' zu dienen hat"¹⁾. Für das Lehrgut bedeutet dies nun, daß es nicht nur in seiner gegenständlichen Bestimmtheit, sondern auch in seiner ichbestimmten, bzw. gemeinschaftsbestimmten Form des "Wertes" der zentralen Forderung der Konzentration unterliegt. Diese werthafte Verfaßtheit des Lehrgutes ist näher zu entfalten.

Betrachten wir den allgemeinen "Begriff des Wertes als eines ichbestimmten Gegenstandes", so gilt hier, daß er sich in gleichem Maße "einer übergreifenden Ordnung" fügen muß, "wie es der Gegenstand tut ... So wie die Gegenstände eine systematische, das will sagen notwendige Ganzheit in ihrer Gliederung bilden, so muß man die Mannigfaltigkeit ichbestimmter Gegenstände als Mannigfaltigkeit von Werten in ihrer Zusammengehörigkeit als Ganzes sehen können"²⁾. Petzelt spricht hier vom "Wertsystem", vom "Reich der Werte". In ihm verweisen alle Werte aufeinander, in ihm grenzen sie sich allseitig ab, in ihm gewinnt jeder Wert seine "Wertigkeit". Gleich der Einheit des Gegenständlichen tritt es in jener eigenartigen, zeithaft-zeitlosen Form auf. Es liegt in der Zeit vor als das Ganze des Wertbestandes, wie es der jeweiligen Werthaltung des Ich entspricht; und zugleich repräsentiert es in dieser zeitgebundenen Gestalt das logisch vorausgesetzte Ganze mögli-

1) Petzelt, A., Konzentration und Pädagogik, Sp. 44

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 147

cher Werte überhaupt, stellt dessen konkrete Fassung am Zeitpunkt dar. Das Lehrgut bestimmte sich nun als "ausgezeichneter" Wert im Motiv der "Gemeinschaft". Betrachten wir die zeitgebundene Zusammenhangsbestimmtheit der Werte nicht nur im Verhältnis zum einzelnen Ich, sondern in diesem Bezug zur Gemeinschaft, so ist der Begriff der "Kultur" zu erörtern. Petzelt versteht darunter "jene Einheit von Werten, in der eine Gemeinschaft 'lebt', das will sagen, in der sie sich aktuell betätigt"¹⁾. "Kultur" ist als zeitgebundene Werteinheit immer Setzung der Gemeinschaft. Als solche aber wird sie notwendig zur Aufgabe für diese Gemeinschaft und läßt das Motiv der Tradition sichtbar werden. Das im Anspruch auf Gültigkeit Gesetzte fordert seine "Erhaltung innerhalb von Generationen", fordert also "Weitergabe", "Überlieferung". Durch diese Aufgabe wird die kultursetzende Gemeinschaft zur kulturtragenden Gemeinschaft. Ihre Glieder orientieren sich an dieser Aufgabe und vollziehen die Bildungsordnung in diesem Anspruch. Demnach ist "die Aufgabe einer Kulturgemeinschaft ihrem Sinne nach schon pädagogisch, und Kultur als bindende Einheit von Werten wird identisch mit dem Lehrgut"²⁾. "Was der Begriff des Lehrgutes will, das repräsentiert in der Wirklichkeit jede Einheit der Kultur, wie sie vorliegt"³⁾; denn "jede tatsächliche Kultureinheit ... bleibt aktiviertes Lehrgut als Zusammengehörigkeit, als Wert einer produzierten Einheit. Die Lehrgüter stellen diese Einheit dar wie man sie auch auswähle". Damit gibt es für Petzelt keine "Transposition" des Kulturgutes in den Raum der Bildung. "Kulturgüter stehen den Lehrgütern nicht gegenüber. Man kann Kulturgüter nicht zu Lehrgütern machen. Sie sind es ihrer Natur nach. Man kann noch viel weniger Kulturgüter in Bildungsgüter

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 153

2) Ders., ebd., S. 157

3) Ders., ebd., S. 158

verwandeln wollen, als ob das Aufgabe des Lehrenden sei"¹⁾. Kultur ist nie "Reservoir, aus welchem die Pädagogik in ihrer Praxis schöpft", sondern stellt erst das "Resultat aller Bildung" dar. Kultur ist gültige Setzung "der Gemeinschaft der Erwachsenen und der Heranwachsenden" und wird "von dieser Gemeinschaft als Bildung immer von neuem geschaffen"²⁾.

2. Der Akt im Lehrer-Schüler-Verhältnis

Das mit dem Anspruch auf Gültigkeit gesetzte Lehrgut fordert Verbindlichkeit für alle Iche. Dieser Sachverhalt trifft das Ich als Aktivität in ausdrücklicher Dubezogenheit und ruft den Prozeß des Lehrens und Lernens hervor. Petzelt versteht ihn als "Sonderfall" des allgemeinen Erkenntnisprozesses. Das Erkennen des Gegenstandes wandelt sich hier zum Lehren und Lernen des Lehrgutes, "Methode" als das "Gesetz" solchen Erkennens entsprechend zur "Methodik".

a) Das Verhältnis von Methode und Methodik

Alles Erkennen setzt den Gegenstand im Hintereinander des zeitlichen Verlaufs; es setzt ihn jedoch als das identisch Gemeinte, als die sachlich gegliederte Einheit des zurückgelegten Entfaltungsprozesses. Diese im Gang der Erkenntnis geforderte Einheit des Gegenstandes ist ihrer Erreichbarkeit nach notwendig prozeßbezogen; sie kann nur in zeitlicher Aktfolge erreicht werden. Ihrer sachlichen Zusammenhangsbestimmtheit nach ist sie aber grundsätzlich unabhängig vom Prozeß ihres Erreichtwerdens. Sie muß ihrer Natur nach allem zeitlichen Verlauf vorgeordnet sein, muß folglich das "Gesetz" genannt werden, gemäß dem jeder Inhalt allein zu gegenständlicher Bestimmtheit gelangen kann. "Nur im Hinblick auf eine vorausge-

1) Ders., ebd., S. 160

2) Ders., ebd., S. 160

setzte Einheit ordnen sich die Inhalte der Denkakte, gemäß der geforderten Einheit. Sofern sich nun diese Einheit im Fortschreiten des Erkenntnisganges erhält in ihrem Bestande, in ihrer geforderten Notwendigkeit, spricht man von Methode"¹⁾. Methode bestimmt sich daher als das "Gesetz der Einheit des Gegenstandes im Blickpunkt seiner zeitlichen Gestaltung"²⁾ oder kürzer formuliert, als "die Ordnung des Gegenstandes, projiziert in die Zeit"³⁾. Sie steht in notwendiger Einheit mit dem Gegenständlichen und dem Ich, sie eint Logisches und Psychisches, Verlaufsloses und dessen Vollzug. Gleich wie "Aktivität" die Einheit von Psychischem und Logischem vom Ich her begreift, wird "Methode" Ausdruck dieser Einheit vom Gegenstand her. Der Theorie der Aktivität, hier als Psychologie im Sinne der "Denkpsychologie" verstanden, tritt die "Methodenlehre" gegenüber, der Frage nach dem gegenstandsgebundenen Akt die Frage nach dem aktgebundenen Gegenstand als konstitutives Motiv einer Theorie des Objektes. Beide Hinsichten sind "universal". Sie sind also nicht Fragestellungen "neben" denen der verschiedenen "Geltungsgebiete", liegen nicht in einer Ebene mit diesen, sondern stehen diesen ausdrücklich als Voraussetzungen gegenüber. Der Charakter der "Ubiquität" zeichnet sie aus. "Methodenlehre" erfaßt so mögliche Bereiche des Gegenständlichen überhaupt, sie trifft "alle Gebiete des Gültigen", trifft sie in der Forderung nach der einen übergreifenden Gesetzlichkeit für die Mannigfaltigkeit des Geordneten und zu Ordnenenden. Die "eine" Methode für mögliche zeitliche Gestaltung überhaupt ist damit

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 166

2) Ders., ebd., S. 165

3) Ders., Pädagogik und Philosophie, S. 16

gemeint. "Sie ist eine einzige als Forderung, sie kann nur eine einzige sein im Hinblick auf den Anspruch auf ein mit sich selbst identisches Sein, den das Objekt erheben muß, wenn anders man überhaupt von Objekt reden darf. Der als Beharrung anzusetzende Wahrheitsanspruch eines Gegenstandes im Hinblick auf zeitlichen Verlauf ist nur aufrecht zu erhalten, sofern der Gedanke der Ordnung des in zeitlicher Gestaltung auftretenden Wandelbaren sein Recht behält"¹⁾. Dieses Recht der Ordnung besagt nicht mehr eine, wenngleich ausgezeichnete "Art" der Ordnung, sondern den "Gedanken der Ordnung selbst, das heißt die Gesetzlichkeit als solche: das ist die eine Methode, der man in verschiedenen Methoden zeitlicher Gestaltung genügen muß. Das Gesetz der Methode zeitigt (im wahren Sinne des Wortes) Methoden"²⁾ als die je nach Geltungsgebiet sich abwandelnden Ordnungsformen im Gedankenfortschritt. Diese geforderte "Vielheit der Methoden" betrifft den ganzen Kosmos der Einzelwissenschaften, und jede einzelne der Methoden rechtfertigt sich allein in ihrem Anspruch, dem "Begriff" der Methode, eben der "einen" Methode zu genügen. Der Umriß des "methodologischen Problems" ist abgesteckt. "Methodenlehre" durchleuchtet die Geltungsgebiete in ihrer strukturellen Verwiesenheit und Unterschiedenheit. Jedes Gebiet ist "für sich" und in diesem "Für-sich-sein" verbunden mit allen anderen, es ist eines nur im Hinblick auf die anderen, es definiert sich gerade durch seine Beziehungen zu allen anderen. Diese "Zusammenhangsbestimmtheit" untersucht die Methodenlehre, sie sucht das "System" der Wissenschaften, wird "Wissenschaftstheorie" im philosophischen Sinne. Als solche bemüht sie sich "um die Eigenart des mathematischen oder historischen Urteils, untersucht die Grundlagen der Naturwissenschaft, sieht das physika-

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 166

2) Ders., ebd., S. 168

lische Urteil im Unterschied und im Zusammenhang zum chemischen und biologischen 'ist', sie bestimmt den Platz eines Bereiches im globus intellectualis, in ihr kommen jene Faktoren zum Ausdruck, die jedes Gebiet spezifisch machen, so daß die Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Regionen eindeutig werden. Sie will den Zusammenhang aller Bedingungen, die die Einheit möglicher Geltung verbürgen¹⁾.

Pädagogik definiert sich nun als besonderer Aspekt der Theorie der Gegenständlichkeit und damit als philosophische Disziplin²⁾. Gleich der Methodenlehre³⁾ und gleich der Psychologie⁴⁾ zeichnet sie sich durch "Ubiquität" aus⁵⁾. Sie betrifft alle Gebiete des Gültigen und alle Vollzüge des Ich, doch in bestimmter Hinsicht: Sie faßt sie in ihrer faktischen Einheit, als "Setzung" in ausdrücklicher Bestimmtheit am Zeitpunkt. Sie meint die Vollzugsbestimmtheit von Geltungsbeständen, bzw. die Geltungsbestimmtheit von Vollzügen. Darin gewinnt Pädagogik ihre eigenwertige Fragestellung. Sie will wie die Psychologie den Akt, doch sie fragt sie nach dem "gültigen" Akt, nach dem "Akt ..., insofern Gültiges, d.h. als wahr Gesetztes in ihm vollzogen wird"⁶⁾. Sie geht mit der Methodenlehre auf den Gegenstand, doch auf die Sonderform seines gültigen Gesetzseins durch die Gemeinschaft, auf das "Lehrgut" also. Das bedeutet: "das Motiv der Methode bereichert sich in Ansehung seiner pädagogischen Valenz"⁷⁾.

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 114, 115

2) Vgl. Anmerkung, S. 177 f

3) als Theorie der Geltungsgebiete in Ansehung möglicher Vollzüge

4) als Theorie des Aktes in Ansehung möglicher Geltungsansprüche

5) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 190

6) Ders., ebd., S. 190

7) Ders., ebd., S. 190

In seinen Geltungsumfang ist das Pädagogische grundsätzlich einbezogen, wenngleich es seine eigene Betrachtungsweise fordert und den Gedanken der Methode modifiziert; Methode als "Weg zum Gegenstand" wird zur "Methodik" als dem "Weg zum Lehrgut".

"Die Lehrgüter gliedern sich wie die Wissenschaften und Geltungsgebiete zu einem System, dessen Grundlage und Struktur die philosophische Wissenschaftstheorie untersucht"¹⁾. Daher muß, was für diese gilt, auch "für die Theorie des Lehrgutes gelten ... Unter pädagogischer Sicht, das will sagen im grundsätzlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis gesehen, wiederholen sich hier die Probleme aller Wissenschaftstheorie. Keine Pädagogik ist in der Lage auf sie zu verzichten, sie erhält vielmehr aus ihnen die Grundlagen ihres Tuns im Sinne der Mannigfaltigkeit ihrer Prozesse"²⁾. So wird die "Rücksicht auf die Objektstruktur in ihrer Abwandlung durch alle Wissensgebiete bzw. alle Kreise der Geltung"³⁾ entscheidend für pädagogisches Verhalten. Das Lehrgut beansprucht so angegangen zu werden, "wie es seinem Begriffe nach ist. Es 'ist' aber jeweilig in seiner besonderen Struktur als Glied einer bestimmten Wissenschaft gesondert zu sehen. Seine Darstellung sein Erwerb sind daher notwendig an die ihm innewohnenden Invarianten seines Bereiches gebunden"⁴⁾. An diese Bedingung binden sich alle Akte des Lehrens und Lernens, sie differenzieren sich kraft solcher Bindung in verschiedene Wege zum Lehrgut, je nach der Region, der das Lehrgut angehört. "Diese Bindung an die jeweilige Gegenstandsstruktur des Lehrstoffes, der für den Unterricht zur Aufgabe steht, bedeutet das

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 114

2) Ders., ebd., S. 115

3) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 184

4) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 115

pädagogische Gesicht des Methodenbegriffes"¹⁾. Keine Pädagogik darf sich dieser Gesetzlichkeit entziehen. Die Zerstörung des Lehrgutgedankens, eine unerlaubte Psychologisierung des Pädagogischen wären die Folge. Der Begriff der Methode würde unterdrückt bzw. zur bloßen "Anwendung" von Psychischem auf Pädagogisches degradiert.

Ein typisches Beispiel solcher Verfälschung liegt für Petzelt in jener "Formalstufentheorie" vor, wie sie durch Herbart formuliert, durch Ziller ausgebaut und in der Folgezeit nach Zahl und Ordnung ihrer Stufen weiterentwickelt wurde. Sie erhebt Anspruch auf Gliederung des Unterrichtsprozesses und zwar unabhängig von seinen Inhalten. Ihre Stufen wollen für jedwede Art des Lehrgutes gelten, müssen also um dieser universalen Reichweite willen notwendig "inhaltsgleichgültig" und damit "formal" genannt werden. Das bedeutet für unseren Zusammenhang, daß der Gedanke einer formalen Stufenfolge des Unterrichts vom Lehrgut her nicht zu rechtfertigen ist. "Nur die Psychologie als Gesetzgeberin pädagogischen Verhaltens konnte jene ... Stufen schaffen", die "ohne Rücksicht auf die Objektstruktur ... mit dem echt psychischen Anspruch auf Ubiquität (auftreten). So werden sie der reinsten Ausdruck des Methodenbegriffes in seinem ausschließlich psychischen Ursprung. 'Klarheit-System-Assoziation-Methode' - zählt Herbart sie auf, alle vier sollen den Gang jeder Unterrichtsaufgabe bestimmen, dienen als 'Artikulation des Unterrichts', in unserem Sinne gesprochen, sollen sie der Methode dienen"²⁾. Es ist offensichtlich, Methode besagt hier nicht mehr jenes "Gesetz der Einheit des Gegenstandes im Blickpunkt seiner zeitlichen Gestaltung"³⁾. Methode wird aus ihrer Gegenstandsordnung gelöst, Sachverhalt und Vollzug werden "künstlich isoliert", das Denken wird von seinem Inhalt getrennt und seinem bloßen Denkverlauf nach zum Gesetz für alle Gegenstände der Erkenntnis erhoben. Der Gegenstand "hat" damit nicht Methode, diese ist nicht länger Aspekt des Gegenstandes, sondern jemand "handhabt" sie als "eine" bzw. "seine" Methode, gleichsam als "ein Mittel unter anderen, sich eines Gegenstandes, der ohne Methode irgendwo ein dunkles Dasein führt, zu bemächtigen"⁴⁾. An die Stelle objektbestimmten Erkennens tritt das subjektbestimmte "Verfahren". Methode wird "Anwendung" psychischer Gesetzmäßigkeiten auf Sachverhalte, ja bezeichnet schließlich in einer letzten Verkürzung nur noch eine bestimmte Stufe dieses "Verfahrens", nämlich jene "technische" Stufe der Anwendung des Erreichten am Übungsfall⁵⁾. Ein rein psychologisches Verständ-

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 191

2) Ders., ebd., S. 184

3) Ders., ebd., S. 165

4) Ders., ebd., S. 181

5) In dieser Bedeutung der konsequenten Anwendung des erreichten "Systems" erhält "Methode" ihren Ort im Unterrichtsgang bei Herbart und Ziller, um dann durch Rein im Terminus "Anwendung" mit unterschiedlichster Akzentuierung in das didaktische Schrifttum der Folgezeit einzugehen.

nis liegt vor, der Sinn von Methode entgleitet. Jene "im Begriff der Erkenntnis notwendig angelegte Beziehung zwischen Geltung und Geltendmachung", also jene "wesentliche, die Theorie pädagogischen Verhaltens entscheidend begründende Beziehung wird hier übersehen¹⁾).

Der Gegenstand ist seiner Natur nach prozeßbezogen. Sein Anspruch auf Allgemeingültigkeit fordert es, in Akten des Erkennens entfaltet und gestaltet, in Akten des Überliefers erhalten und mitgeteilt zu werden. Forschung zum einen, Lehre zum andern, beide Dimensionen gründen im Gegenstand, genauer in seiner "Aktgebundenheit". Dieser Aspekt des Gegenstandes heißt "Methode". Sie gehört zum Gegenstand notwendig und besagt "die untrennbare, wenn auch je nach Art des Geltungsanspruches abwandelbare Korrelation zwischen Wahrheit einerseits und dem Denken von Wahrem andererseits"²⁾. Beide Glieder bestimmen sich gegenseitig, jene Verbundenheit des Gegenstandes mit dem Ich, des Inhalts mit seinem Gedachtwerden wird ausdrücklich. Denken bedeutet immer "methodisch denken", "Gegenstandsdenken", sei es als Erkennen des noch unerkannten Gegenstandes im Forschen, sei es als Erkennen des bereits erkannten Lehrgutes im Vorgang des Lehrens und Lernens. Denken ist so nichts ohne das zu Denkende, und dieses wiederum "ist nichts ohne die Art seines Gedachtwerdens, genauer seines Gedacht-werden-könnens"³⁾. Nun wurde diese Beziehung bereits vom Gegenstand her analysiert und zweifach bestimmt: in jenem allgemeinen Aspekt der "Prozeßbezogenheit" wie in jenem besonderen Aspekt der "Prozeßbestimmtheit". Damit konstituierte sich der Gegenstand im "Blickpunkt seiner zeitlichen Gestaltung" als "zukunftsgerichtete Aufgabe" und als "vergangenheitsbezogene Lösung". Je nach Hinsicht wird er zur "möglichen" wie "aktuell fixierten" Setzung, wird einerseits zum Gegenstand des allgemeinen, forschenden Erkennens, andererseits zum Inhalt des Lehrens und Lernens als der beson-

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 184

2) Ders., ebd., S. 187

3) Ders., ebd., S. 189

deren Form des Erkennens im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Beide Wege fordert der Gegenstand in seinem Anspruch auf Entfaltung und Erhaltung. Wohlgemerkt, der "eine" Gegenstand läßt beide Denkbewegungen entspringen, also muß er "das 'eine' Gesetz für beide"¹⁾ darstellen, muß notwendig "die 'eine' Methode für Forschung und Lehre"²⁾ sein. Das besagt nun nicht, daß sich mit dieser "einen Methode" zugleich auch "ein Weg für zwei verschiedene Sachverhalte"³⁾ eröffnet, so, als durchlaufe der Weg von Lehrer und Schüler etwa die gleichen Etappen wie der des Forschers. Es geht Petzelt hier lediglich um die "Gleichheit des Methodenbegriffes", nicht um die faktische Gleichheit der beiden Denkbewegungen. Forschung und Lehre sind grundsätzlich unterschieden, sie treten "in ihrer Definition auseinander" und gehören doch in der "Gemeinsamkeit des sie beherrschenden Methodenbegriffes" zusammen⁴⁾. Die "Prozeßhaftigkeit" des Gegenstandes charakterisiert Forschung und Lehre und eint sie im Verhältnis von "Prozeßbezogenheit" und "Prozeßbestimmtheit". Diesen Verweisungszusammenhang der beiden gilt es in seiner Verlaufsstruktur genauer zu fassen, damit der Begriff der "einen Methode" und ihr Verhältnis zur "Methodik" eindeutig werde.

So stimmt für Petzelt die Verlaufsstruktur von Forschung und Lehre zunächst darin überein, daß bei beiden der "Gang" des Denkens grundsätzlich vom "Alten" zum "Neuen" fortschreitet. Der Forscher sucht "neue wissenschaftliche Ergebnisse", der Lehrer will "neue Wissensbestände in seinem Zögling als verstanden buchen können"⁵⁾. Beide Aufgabenstellungen enthalten als Gemeinsames, daß hier "Neues ... auf irgend eine Weise zu Alten"⁶⁾ kommt. Dabei bedeutet "neu" eine "Relation"

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 211

2) Ders., ebd., S. 212

3) Ders., ebd., S. 213

4) Ders., ebd., S. 175

5) Ders., ebd., S. 173

6) Ders., ebd., S. 173

und betrifft immer "jemanden für den etwas neu ist". Die gesuchten Erkenntnisse des Forschers müssen "neu" sein, wenn sein Tun Forschen sein soll. "Neu sind sie aber nicht nur für ihn selbst, sondern auch für alle anderen". Die Bezeichnung "neu" für Erforschtes meint "eine Beziehung auf jemanden, der forscht und zugleich auf alle anderen, d.h. genauer auf alles bisher Erkannte, auf den vorliegenden Bestand der Erkenntnisse, auf die im vorliegenden Bestande der Erkenntnisse geeinte und in ihr verbundene Gemeinschaft aller Verstehenden"¹⁾. Für den Forscher konstituiert sich damit die Relation "neu" immer im Bezug auf den "erreichten Bestand seiner Wissenschaft, wie sie objektiv vorliegt"²⁾. Anders sieht dies im Bereich des Lehrens und Lernens aus. Das erkennende Ich wird hier zum Doppel-Ich, zum lernenden Schüler, zum lehrenden Lehrer. Der Schüler "lernt" besagt nun, er "will Neues seinem Wissensschatze einverleiben, er will sich selbst unterrichten, d.h. wissentlich teilhaben am vorliegenden Erkenntnisbestand. Neues ist neu in diesem Falle nur für ihn, nicht aber in Ansehung des Bestandes eines bestimmten Wissensgebietes, dem es zugehört". Das Verhältnis des Neuen zum Alten wird zu einer Beziehung auf den erreichten, subjektiven Wissensstand des Schülers reduziert. Damit fällt aber jener vorliegende objektive Bestand des Forschungsgebietes nicht aus; er erhält seinen Ort in der Relation des "Lehrens". Der Lehrer "repräsentiert" ihn, er "garantiert" das System erreichter Wissensbestände für den Schüler. Die bekannte didaktische Forderung, der Lehrer müsse "über dem Stoffe stehen", habe ihn zu "beherrschen", erfährt darin ihre Rechtfertigung. Sie wird Ausdruck jenes Verhältnisses von Neuem zu Altem, das sich hier so abwandelt, "daß der Lehrer nicht mehr

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 173

2) Ders., ebd., S. 174

als ein Zufallsprodukt erscheint, nicht eine Zweckmäßigkeitseinrichtung des Staates oder sonst einer Instanz bedeutet, sondern so, daß ein Sachverhalt entsteht, für den der terminus Lehrer rechtmäßig eingeführt werden muß¹⁾. Der Aufweis des Lehr- und Lernaktes in den folgenden Abschnitten läßt diesen Zusammenhang deutlich hervortreten. Vergleichen wir also die grundlegende Beziehung von Neuem zu Altem im Falle des Forschens mit der im Falle des Lehrens und Lernens, so zeigt sich ein gemeinsames, umgreifendes Verhältnis, das sich im Lehrer-Schüler-Verhältnis entsprechend "abwandelt"; "kraft dieser Abwandlung unterscheiden sich beide Fälle, ohne ihre gemeinsame Beziehung aufzugeben, ohne wiederum identisch zu werden. Gemeinsam bleibt demnach das Recht der Ordnung im Fortschreiten des zu Erforschenden wie des zu Erlernenden: Der Rechtsanspruch der Methode"²⁾. Dieses "Recht der Ordnung im Fortschreiten" beherrscht beide Wege des Denkens, bzw. des Gegenstandes in seinem "Gedachtwerden". Es ermöglicht nicht nur, daß Neues in rechter Weise zu Altem tritt, sondern macht, daß Neues "überhaupt" zu Altem treten kann. Der Gedanke der Ordnung des in zeitlicher Gestaltung auftretenden Gegenstandes ist gemeint, keine "Art" der Ordnung, sondern "der Gedanke der Ordnung selbst, d.h. die Gesetzlichkeit als solche"³⁾. Damit kommt ein grundsätzliches Motiv in den Blick. Der Rechtsanspruch der Methode erweist sich als der fundamentale "Anspruch auf ein mit sich selbst identisches Sein"⁴⁾, den der Gegenstand in seinem Gedachtwerden erheben muß: "die Forderung der Identität des Gegenstandes in Ansehung der Zeit"⁵⁾ ist angesprochen. Sie regiert als Prinzip alle Denkwege. Jeder Denkinhalt steht notwendig unter diesem Gesetz der Identität, wenngleich der da-

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 174

2) Ders., ebd., S. 175

3) Ders., ebd., S. 168

4) Ders., ebd., S. 166

5) Ders., ebd., S. 178

mit geforderte Gang gerade nicht derselbe ist. So bestimmt sich der Gang der Forschung "gemäß geforderter Identität des Gegenstandes", der Gang des Lehrens und Lernens aber "gemäß fixierter, feststehender, als Beharrung zeitlos gesetzter Identität des Lehrgutes"¹⁾. Die Methode des Forschens setzt den Gegenstand logisch voraus und fordert seine Entfaltung im fortschreitenden Prozeß möglicher Setzungen. Die Methode des Unterweisens geht dagegen vom Lehrgut aus, sie setzt den bereits gesetzten Gegenstand voraus für den Prozeß seiner Erhaltung. Dort die "Richtungsbestimmung" auf "Vorausgesetztes", hier auf "im Voraus Gesetztes"; dort die Entfaltung des noch Unbekannten, hier die Erhaltung des Entfalteten, des Bekannten, des in Eindeutigkeit Gesetzten; dort Methode als die am "Begriff" des Gegenstandes, an seiner "zeitlosen Gültigkeit" orientierte Ordnung des Denkverlaufs, hier ihre Abwandlung zur Ordnung eines Denkens, das den Gegenstand in "gesetzter Gültigkeit" zum Inhalt hat, also erreichtes Lehrgut in seinem "Gültigkeitsanspruch" begreift. Daher bestimmt sich der Gang des Forschens "durch Widerspruchslosigkeit der Argumente im Hinblick auf ein unbekanntes Ziel", der Weg des Unterweisens "durch dieselbe Widerspruchslosigkeit aber in Ansehung eines vorliegenden erkannten, auseinandergesetzten Zieles"²⁾. Von ihm her ordnet sich der Prozeß des Lehrens und Lernens, wird als vorliegende Ganzheit seines bereits durchlaufenen und abgeschlossenen Erkenntnisprozesses überschaubar, wird in seiner "Einheit von Grund und Folge" einsichtig. Alles Lehren und Lernen steht "unter dem Prinzip dieses vorausgesetzten spezifisch bestimmten Zieles"³⁾, vollzieht sich also "von seinem Ende her", das als "gesetzte Gültigkeit" in der Zeit da ist und für sie erhalten werden will. Es liegt hier "ein Sonderfall" der Denkkordnung vor, für dessen "besondere zeitliche Note die Bezeichnung Methode nicht mehr ausreicht, wenn sie auch zu dessen Definition Voraussetzung ist"⁴⁾. Metho-

1) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 217

2) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 76

3) Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 216

4) Ders., ebd., S. 217

de wandelt sich ab, ohne dabei an "logischer Struktur" oder "erkenntnistheoretischer Valenz" zu verlieren. Vielmehr, sie "bereichert sich", "neue, vertiefende Gesichtspunkte" treten auf¹⁾ und rechtfertigen "die Entfaltung eines spezifischen terminus für diesen Sachverhalt: Wir nennen diese vorwärtsschreitende, sich vom vollendet gesetzten Ende her mitbestimmende Ordnung des Denkverlaufs von Gültigem: Methodik"²⁾. Sie fordert überall dort ihr Recht, wo Erkanntes mit dem Anspruch auf Gültigkeit auftritt, wo Lehrgüter erhalten und überliefert werden wollen, wo es um Lehren und Lernen geht. Was also Methode für die Forschung bedeutet, wird zur besonderen Form der "Methodik" im Unterricht. Methode bleibt so "Bedingung" für "gültige Setzung", "Bedingung" für mögliche Lehrgüter als Ergebnis forschenden Erkennens; "Methodik" aber wird zur "Bedingung" für das Lehren und Lernen des "gültig Gesetzten". Sie regiert alle Akte im Lehrer-Schüler-Verhältnis, ist das "Gesetz" für alle im Anspruch des Lehrgutes geforderten Vollzüge des Lehrers wie des Schülers.

Ein weiterer Gedanke folgt aus dieser Einsicht: Methodik als Weg zum Lehrgut wird der "gemeinsame Weg"³⁾ von Lehrer und Schüler zum Lehrgut, das zwischen beiden steht, das beider Mühen bestimmt. Damit kommt methodisches Vorgehen entgegen weitverbreiteten Auffassungen nicht nur dem Lehrer zu, als ob er allein an eine Methode gebunden wäre, als ob er sie allein "handhabe" oder "besitze", der Schüler aber an ihr nicht beteiligt sei, sie vielmehr als "Objekt der Methode" über sich ergehen lassen müsse. "Im echten Lehrer-Schüler-Verhältnis muß der Schüler ebenso an der Methode beteiligt sein wie der Lehrende. Sie ist kein Monopol des Lehrenden, natürlich erst recht nicht des Schülers allein"⁴⁾; vielmehr gilt sie für beide, "für das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler", das sich ausschließ-

1) Vgl. ders., Von der Methode und ihrem Begriff, S. 215

2) Ders., ebd., S. 218

3) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 76

4) Ders., ebd., S. 220

lich im Motiv der "Lehrgutgebundenheit" konstituiert. Methodik als Weg zum Lehrgut differenziert sich so im Gefüge "interferierender" Lehrer- und Schülerakte, deren Verwiesenheit und Unterschiedenheit im Folgenden zu entfalten ist.

b) Das Verhältnis von Lehr- und Lernakt

Der "Gültigkeitsanspruch" des Lehrgutes trifft das Ich als Aktivität im Du-Verhältnis, fordert es im Prozeß des Lehrens und Lernens. Beide Aktgruppen greifen am Lehrgut an, sie entfalten sich an ihm; sein Anspruch ist es, der über ihre Zuordnung entscheidet. Aktivitäten stehen sich hier gegenüber, doch nicht "psychologische" Gesetzmäßigkeiten bestimmen ihr Verhältnis; vielmehr gilt: "im Anspruch des Lehrgutes geforderte Aktivitäten" stehen sich gegenüber. Es geht um den "Sinn von Aktivität". Eine psychologische, genauer eine "denkpsychologische" Fragestellung im pädagogischen Aspekt gültiger Vollzugsbestimmtheit ist gefordert. Die für alles Psychische konstitutive "Bindung an das Wahre, an das Gute", seine "Logosgebundenheit" wird entscheidend. Sie meint das "Angewiesensein" des Psychischen auf Gegenständliches¹⁾, seine "Abhängigkeit" und sein "Gefordertsein" vom Gültigkeitsanspruch des Gegenständlichen. Unter dieser Voraussetzung verlangt der Akt im Lehrer-Schüler-Verhältnis entfaltet zu werden.

Die "Logoskonstituiertheit" des Psychischen bestimmt das aktivierende Ich notwendig als statisch-dynamische Einheit, als "Koinzidenz" von "Prinzip und Fall", von "Präsenz und Verlauf". Das Ich aktiviert, es setzt Denkinhalte im "Nacheinander"; sein Aktivieren "verläuft", verbraucht Zeit, ist also "zeitstreckenhaft" bestimmt. Zugleich jedoch gilt: das Ich "setzt" seine Inhalte; sie gehören zu ihm, sind sein "Besitz". Das

1) Ders., Kindheit-Jugend-Reifezeit, Freiburg i. Br. 1955, 2. Auflage, S. 254

Ich "verfügt" über sie, über ihre Erstreckung im Nacheinander. Es ist Herr seines "Besitzes", Herr zeitlicher Gestaltung. Damit "muß das Ich, das in Akten seine jeweiligen Bewußtseinsinhalte geradezu produziert, über alles bloß Streckenhafte hinaus, also nicht in gewöhnlichem Sinne zeithaft gesehen werden"¹⁾. Die Zeitform der "Präsenz" ist angesprochen. Sie kennzeichnet Psychisches angesichts seines Gefordertseins vom Gültigkeitsanspruch des Gegenständlichen. Sie macht, daß Psychisches im Verlauf immer schon allem Verlauf vorgeordnet ist und diesen umgreift. Sie besagt grundsätzliche "Gegenwart" des Ich für mögliche Zeitstrecken, meint "Gleichzeitigkeit für die Gestaltung des Hintereinander"²⁾. Streckenhaft wechseln die jeweiligen Denkinhalte, dem Ablauf ihres Nacheinanders steht das Ich "beharrend" gegenüber. "Es sieht den Ablauf in seinen Einzelheiten. Es kriecht ihm nicht von einzelner zu einzelner nach, sondern es 'verstehet' den Ablauf. Wir sagen, es überschaut ihn"³⁾. Petzelt spricht vom "Prinzip der Überschaubarkeit im Ich". Die Zeitform der Präsenz, die das Ich auszeichnet, "gibt ihm die Macht und das Recht, den Ablauf des einzelnen in seinem Bewußtsein zu sehen, gibt ihm seinen Standort. Im Überschauen 'verstehen' wir Zusammenhänge, weil wir in ihm uns unabhängig vom Ablauf machen. In ihm gestalten und ordnen wir jedes Hintereinander. In ihm lenkt und steuert das Ich seine Gedanken. Nur wenn es sie überschauen kann, vermag es sie zu lenken"⁴⁾. Daraus ergibt sich, daß dem Verlauf als solchem keine konstitutive Bedeutung für eine prinzipielle Bestimmung des fragten Aktverhältnisses zukommen kann. Das Aktivieren des Ich unterliegt zwar dem "Zeitverlauf", liegt also je in einer bestimmten Verlaufsordnung vor; doch begründet es sich nicht in ihr, vielmehr in der logischen Zusammenhangsbestimmtheit des

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 54

2) Ders., ebd., S. 54

3) Ders., ebd., S. 55

4) Ders., ebd., S. 55

Gegenständlichen. Die "präsentielle Überschau" wird Ausdruck dieser verlaufslosen, konstitutiven Ordnung¹⁾. Sie erweist das Ich in seinem logischen Gefordertsein, in seiner unaufhebbaren Abhängigkeit vom Gültigkeitsanspruch des Lehrgutes. Sie bestimmt Psychisches seiner Natur nach, kennzeichnet also das Ich in seinem "Selbst-Verhältnis" wie in seinem "Du-Verhältnis". Das Ich überschaut sein Aktivieren und das des Du, das Du das seine und das des Ich: "Das Du wie das Ich stehen im Überschauen angesichts der sequenten Einzelheiten"²⁾. Petzelt bezeichnet dieses Beziehungssystem mit jenem, vornehmlich in der geisteswissenschaftlichen Psychologie durch Dilthey, Spranger und Litt ausgebildeten Begriff des "Verstehens", den er jedoch "denkpsychologisch" faßt, als psycho-logische Einheit, als ein im Begriff der "Gegenständlichkeit" fundiertes Aktverhältnis zwischen Ich und Du. Die im Anspruch des einen Gegenstandes geforderten "Präsenzen" stehen sich gegenüber; beide "überschauen" ihr Aktverhältnis, überschauen ihre eigenen Äußerungen wie die des Du von Anbeginn an und für jeden Zeitpunkt. Dabei "folgt" zwar jeder den Äußerungen des anderen, vernimmt sie je in einer bestimmten "Reihenfolge" und ist doch im Überschauen unabhängig von dieser Folge auf das "Ganze" der Äußerungen, auf das "Gemeinte" gerichtet. Scheint daher beim ersten Hinsehen die wechselseitige Aufeinanderfolge das Aktivieren von Ich und Du zu bestimmen, so erhellt eine grundsätzliche Sicht gerade das Gegenteil: die ausdrückliche "Unabhängigkeit" der Akte zwischen Ich und Du von allem zeitlichen "Ablauf", eben "weil der Inhalt des Gegenstandes sie beherrscht"³⁾. Beider Akte überwinden ihr zeitliches Nacheinander, sie "werden aus eigener Kraft zeitpunktfrei, sie messen sich am überschauten

1) Im Überschauen "steht" das Ich bei allem "Zeitverlauf", bzw. im Überschauen "steht bei ihm die Zeit" (Ebd., S. 326); überschauend wird das Ich "unabhängig vom Ablauf" (Ebd., S. 55) bzw. dieser "unabhängig vom Ich" (Ebd., S. 326). So geschehen bleibt die Frage nach allem "Zeitverlauf" grundsätzlich "gleichgültig ..., wenn ... nur überschaut wird". Die "präsentielle Überschau" ist ausschlaggebend für das gefragte Aktverhältnis.

2) Ders., ebd., S. 59

3) Ders., ebd., S. 169

Inhalt"¹⁾. So folgen Lehrer- und Schülerakte unabhängig von jeder "zeitlichen Distanz" auseinander, weil sie der logischen Ordnung des Lehrgutes gehorchen. "Wer da annimmt, daß auf den Akt des Lehrenden ein solcher des Lernenden folgt, der erkennt die Natur des Psychischen"²⁾. Das besagt zum Beispiel, daß der Lehrakt, der den Unterrichtsprozeß eröffnet, den Schüler zugleich auffordert, ihn seinerseits in eigenem Akte zu beginnen, daß damit jedoch de facto das eine nicht notwendig das andere herbeizwingt. "Der Lehrakt des Anfangsetzens ruft den gleichen des Schülers nicht notwendig hervor. Ähnlich liegen die Dinge beim Setzen des Endes. Der Lehrende beendet den Prozeß, der Schüler hat ihn längst leichtfertiger Weise beendet, und umgekehrt: der Lehrer beendet den Prozeß, der Schüler nicht, er führt ihn in seiner Art weiter ... bei anderen Gelegenheiten beschäftigt ihn der Prozeß weiter, der Gedankengang läßt ihn nicht los"³⁾. Was für Anfang und Ende des Lehr-Lernprozesses gilt, das gilt gleicherweise auch für jeden anderen Zeitpunkt des Prozesses, sodaß ein "Parallelismus" zwischen Lehrer- und Schülerakten "grundsätzlich unmöglich" ist. "Wer ihn hervorruft, das heißt erzwingt, fördert nicht das Lernen, weil er die Aktivität, die ihrer Natur nach produktiv in eigener Gestaltung sein will, an seine eigene zeitliche Folge von Strecken binden möchte. Äußerlich gesehen, mag es ihm wohl gelingen, den Parallelismus zu wahren, jede spontane Regung des Schülers muß ihn durchbrechen; falls das nicht gelingt, muß sie gehemmt werden"⁴⁾. Es ist offensichtlich, die Struktur der Du-Beziehung, das Verhältnis von "Unabhängigkeit" und "Abhängigkeit" bestimmt diesen Aktzusammenhang. Es geht um die "Unabhängigkeit" von Lehrer und Schüler, und zwar um ihrer definierten "Abhängigkeit" vom Gültigkeitsanspruch des Lehrgutes willen. Diese Abhängigkeit hat

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 55

2) Ders., ebd., S. 169

3) Ders., ebd., S. 169

4) Ders., ebd., S. 169

der Lehrer "gültig zu vollziehen", der Schüler soll sie für sich "gültig vollziehen lernen". Mit anderen Worten, das "Selbst-Verhältnis" des Lehrers wie des Schülers, das intrapersonale Problem der Bildung bestimmt ihr "Du-Verhältnis". Beide aktivieren unabhängig voneinander, nicht in Beziehungslosigkeit, aber in je eigenem Vollzug der einen vorgegebenen Ordnung des Lehrgutes. In dieser Zuordnung erweist sich dann Unterricht als die im Anspruch derselben Aufgabe geforderte Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Lehrer- und Schülerakte verweisen damit "im Hinblick auf das, was sie meinen, aufeinander. Die Norm des Dialoges vereint sie zu Gruppen und verbürgt ihre Zusammengehörigkeit in der Einheit einer gemeinsamen Aufgabe"¹⁾.

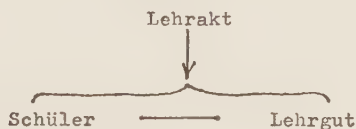
c) Die Natur des Lehraktes

Das Verhältnis zwischen Lehrer- und Schülerakten ist festgelegt: grundsätzliche Unabhängigkeit voneinander bei gegenseitiger, notwendiger Verwiesenheit im Gültigkeitsanspruch des einen Lehrgutes. Versuchen wir nun, beide Aktgruppen voneinander abzuheben, fragen wir also nach Gemeinsamkeit und Unterschiedenheit beider, so zeigt sich der Akt des Lehrens in einer zweifachen Gerichtetheit: er betrifft das Lehrgut und den Schüler. Beide Momente vereinigt der Lehrakt in sich, und "darin heißt er, wenn wir recht sehen, erst pädagogischer Akt. Fehlt eines von diesen Momenten, so fehlt das Spezifische des Aktes. Der Forscher, der bei seinen Untersuchungen vom Gegenstand gebannt, nachsinnt, vollzieht keine pädagogischen Akte"²⁾. Erst die zweifache Gerichtetheit auf das zu Verstehende und den Verstehenden rechtfertigt dieses Prädikat. Doch darf dies nicht so verstanden werden, "als hätte der Akt eine Doppelnatur; vielmehr liegt ein einziger, einiger, eindeutiger Akt vor, der sich lediglich in

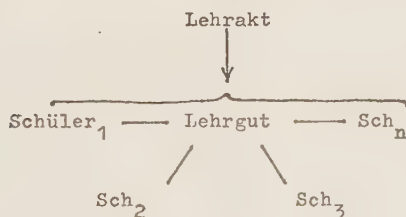
1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 247

2) Ders., ebd., S. 170

der Betrachtung zerlegt und gliedert". Der Schüler, "wenn" er Schüler ist, will lernen, muß also notwendig in einem Verhältnis zum Lehrgut stehen. Folglich ist der Lehrakt nicht auf das Lehrgut einerseits und auf den Schüler andererseits gerichtet, sondern auf dieses Verhältnis zwischen beiden. Der zweifach gerichtete Akt ist immer "ein einiger". Das vom Schüler vollzogene Verhältnis zum Lehrgut ist sein Inhalt¹⁾:



Dieses Schema kompliziert sich, wenn man bedenkt, daß der Lehrer in der Regel nicht einem einzelnen Schüler und seinem Verhältnis zum Lehrgut gegenübersteht, sondern einer Vielzahl solcher Bezüge, die er alle zu überschauen hat²⁾:

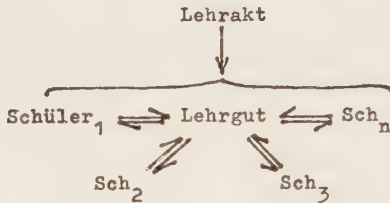


Der doppelten Gebundenheit menschlicher Aktivität an Wahrheit und Wahrhaftigkeit entsprechend ist dieses Aktgefüge zweifach zu betrachten: sachlich in seiner "Gegenstandsbestimmtheit" sowie sittlich in seiner "Ichbestimmtheit". In

1) Vgl. ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 171

2) Ders., ebd., S. 171

beiden Richtungen hat der Lehrende das Ganze der vorliegenden Verhältnisse zu überschauen, so daß sich das Schema des Lehraktes folgendermaßen aufgliedert:



"Das Überschauen dieses Komplexes von Beziehungen wird vom Lehrenden in einem Blick gefordert. Alle Akte sind am Lehrgut orientiert. Des Lehrers Akt soll sie alle aufnehmen und verstehen. Sein Vollzug muß alle Relationen einbegreifen, wie mannigfach sie auch auftreten und wechseln", mit anderen Worten: "er führt den Prozeß"¹⁾. Durch solche Gerichtetheit "durch diese geforderte Form des Überschauens" zeichnet sich jeder Lehrakt aus.

Petzelt spricht vom Lehrakt und fordert das Überschauen des Schüleraktes sowohl seinem sachlichen Inhalt als auch seiner sittlichen Haltung nach. Lehren als spezifisches Problem einer Theorie des Unterrichts verweist damit notwendig auf das Gebiet der Erziehung. Die Differenziertheit pädagogischer Akte wird hier deutlich: "man kann sich kaum einen Akt anderer Art vorstellen, der diese Komplexion des pädagogischen Vollzuges übertreffen könnte"²⁾. Jeder pädagogische Akt, werde er theoretisch nun unter dem Aspekt des Unterrichts oder dem der Erziehung entfaltet, bestimmt sich für Petzelt in der Einheit von Unterricht und Erziehung, in der sich der "Begriff der Pädagogik" definiert. Unterricht und Erziehung haben immer vereint statt; beide stehen in unzertrennlicher, wenngleich theoretisch unterscheidbarer Einheit am Fall. "Es

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 172

2) Ders., ebd., S. 173

gibt daher keinen 'bloßen' Unterricht, also einen Unterricht, der keinen erziehlichen Anteil forderte, ebenso wenig wie es eine Erziehung gibt, die ohne Unterricht, also mit dem Nullpunkt des Unterrichts auftreten könnte¹⁾. Die Forderung an den Lehrer, den Schülerakt nach seiner sachlichen und sittlichen Wertigkeit zu umfassen, trifft so den Lehrer zugleich als Erzieher wie den Schüler als Zögling; das Begriffspaar "erziehender Unterricht" - "unterrichtendes Erziehen" bezeichnete diesen Zusammenhang.

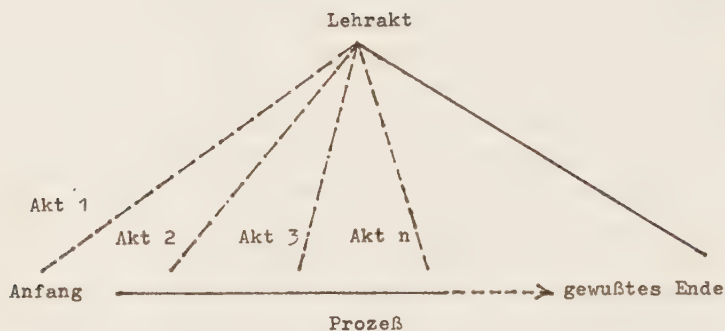
Kehren wir zur unterrichtstheoretischen Betrachtung des Lehraktes zurück. Die Gerichtetheit auf das Verhältnis des Schülers zum Lehrgut, das umfassende Überschauen möglicher solcher Verhältnisse kennzeichnet den Lehrakt. Dieses Ergebnis enthält zwei wesentliche Bestimmungsmomente für den Lehrakt; ein zweifaches Wissen kommt ihm zu: er muß um das Lehrgut wie um das Wissen des Schülers vom Lehrgut wissen. Das erste Bestimmungsmoment besagt die bereits allgemein im Gedanken der Methodik aufgezeigte Festlegung des Unterrichtsprozesses "vom Ende her". Der "gesetzte", d.h. erkannte und anerkannte Objektbestand wird Voraussetzung allen Lehrens und Lernens. Kraft seiner "Setzung" erhebt er Anspruch auf Gültigkeit, wird zum "Gut" möglicher Lehre, fordert seine Tradition. So muß das Lehrgut für jeden Punkt des Lehrprozesses bereits "auseinandergesetzt", d.h. in seiner "traditionsverbindlichen Struktur" vorliegen. Jeder Lehrschritt muß sich von ihm als dem "festen, fixiert gewußten Ziel" abhängig machen. Anders ausgedrückt: Lehrakte müssen "ex praeexistenti cognitione"²⁾ erfolgen, sie sind ihrer Natur nach "vom vorher gewußten Ende des Prozesses her bestimmt"³⁾.

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 17

2) Petzelt bezieht sich hier auf Th.v.Aquin, Quaestiones de veritate. De magistro 1, ad 3: Omnis doctrina et omnis disciplina fit ex praeexistenti cognitione, zit. b. Petzelt, ebd. S. 196

3) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 247

Im Schema dargestellt:¹⁾



Jeder Akt des Lehrers hängt von diesem "zu erreichenden Ende ab, das er für jeden Schritt des Weges muß sehen können"²⁾. Diese "Abhängigkeit" ist konstitutiv für den Lehrakt. Ihr Vollzug besagt die "fortschreitende Konzentration" als Aktualisierung des einzelnen Lehrgutes wie des gesamten Lehrgutbestandes einer Gemeinschaft.

Das zweite Bestimmungsmerkmal kommt hinzu. Der im "Wissen um das Lehrgut" charakterisierte Lehrakt ist "auf Akte des Schülers gerichtet", genauer: auf die gegenständliche Ordnung dieser Akte. Petzelt spricht hier von der "gegenständlich erfüllten Determination des Schülers" und versteht darunter dessen "Individuallage, im unterrichtlichen, sachlichen Aspekt des Wissens" betrachtet.³⁾ Der Lehrer hat sie zu "überschauen", hat alle seine Akte auf sie abzustimmen, um in dieser "Gebundenheit an das Akte vollziehende Ich den Weg zum Lehrgut zu füh-

1) Vgl. ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 174

2) Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 76

3) Ihr steht die "sittliche Disposition des Zöglings" (Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 317) gegenüber, die dessen Individuallage im erzieherischen Aspekt der Haltung erfaßt. Beide korrelativen Hinsichten, "sachliche Determination" und "sittliche Disposition" bestimmen die "Individuallage" in ihrer Einmaligkeit.

ren"¹⁾. Das bedeutet ein genaues Wissen des Lehrers um das Wissen und Nichtwissen des Schülers, bedeutet die genaue Feststellung der Wissensgrenze beim Schüler. Alles Lehren, jeder Akt unterrichtlicher Führung muß hier ansetzen. Die vom Schüler erreichte Ordnung im Wissen um das Lehrgut wird auf jene zu erreichende Ordnung des Lehrgutes hin befragt, die jeden Schritt des Lehrprozesses regiert.

Der Lehrakt trifft gewöhnlich eine Vielzahl von Schülern; er hat die je einmalige, individuelle Determination jedes einzelnen zu überschauen, hat sich an seine "Eigenart ... vom Lehrgute her"²⁾ zu binden, um das Lernen gemäß der Ordnung des Lehrgutes führen zu können. Daraus ergibt sich, daß der Lehrer mit einer grundsätzlichen Ungleichheit im Ergreifen und Verstehen des Lehrgutes rechnen muß. Jeder Schüler bringt seinen Gedankenkreis mit, tritt dem Lehrgut in einer anderen Form der Aneignung und Gestaltung entgegen. "Ein 'gleiches' Niveau des Aufnehmens ist grundsätzlich unmöglich, also fordere man es nie. 'Gleiche' Ganzheiten des Verstehens müssen ausgeschlossen bleiben ... Man hat in der grundsätzlichen Differenzierung ... nicht einen Mangel, sondern ein Recht der Individuen zu sehen. Das muß erhalten werden, soll sich das Ich als Persönlichkeit bewähren. Es wird zur Pflicht der Lehrerhaltung"³⁾.

Das besagt, daß im Unterricht nie mit "gleichartigen Aktmen-gen" gerechnet werden darf. Es geht immer um die Einzelfälle, um das Besondere ihrer Lage, also um eine ausgesprochene "ka-suistische" Blickrichtung. Jede Vernachlässigung der Schüler-individualität verbietet sich. Diese Einsicht sieht Petzelt überall dort mißachtet, wo der Lehrer das Scheinmotiv der "Gleich-heit" ins Spiel bringt, sei es, daß er mit "Schülertypen" oder mit "wiederholbaren Unterrichtsverläufen" arbeitet. So rechnet je-de "Typisierung" gerade dort mit "Gruppen von gleichartigen, zu-sammengehörig angesetzten Ich'en, wo sie das Recht des einzelnen

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 64

2) Ders., ebd., S. 77

3) Ders., ebd., S. 60, 61

Ich setzen müßte"¹⁾; sie verhält sich gleichgültig gegenüber der einmaligen Determination der Schüler und "ist damit, so wertvoll sie sonst sein mag, ... grundsätzlich apädagogisch". Gleiches gilt für jene Unterrichtsverläufe, die der Lehrer als sog. "Musterlektionen" in den "verschiedenen Klassen ebenderselben Stufe" ablaufen läßt. "Kein Unterrichtsprozeß darf ... noch einmal geführt werden wollen. Geschieht das, so entsteht Zwang und Gängelband, Lähmung der Produktivität und Schematismus. Kein Unterrichtsprozeß am identischen Lehrgut, am identischen Niveau verschiedener Klassen bedarf des 'gleichen' Anfangs, bedarf der 'gleichen' Folge von Argumenten, ... darf mit 'gleichem' Erfolge rechnen. Es muß endlich Ernst damit gemacht werden, daß das Motiv der Gleichheit hier keinen Platz haben darf."²⁾ Wird das übersehen, so entgleitet Lehren zu einer "subjektiven Manier", die "zugunsten einer vorgefaßten, vermeintlichen Ordnung der Lehrakte" die Aktivität der Schüler unterbindet. Methodik als der "gemeinsame Weg" von Lehrer und Schüler zum Lehrgut verlangt, daß nicht nur der Lehrer, sondern zugleich auch der Schüler den Unterrichtsprozeß bestimmt. Dies kann nur geschehen, wenn von der "Einmaligkeit" jeder Schülerdetermination ausgegangen wird. Aus ihr wächst jene entscheidende Aktivität des Schülers heraus, die der Lehrende am Lehrgut führt. Alle Lehrakte haben hier anzusetzen, wenn sie den Schüler erreichen wollen, wenn sie Hilfe zum Vollzug seiner Bildung leisten wollen. Die "Einmaligkeit" der Schülerdetermination fordert das Motiv der "Ungleichheit" für jeden Lernprozeß, legt Anfang, Fortgang und Ende des Prozesses je immer neu fest. So ist ein "Normalweg zum Lehrgut" unmöglich. Es gibt keinen Weg, der "unter möglichen anderen einen optimalen Wert darstellen könnte, der, vor andern ausgezeichnet sich rechtfertigen könnte ... Unendliche Mannigfaltigkeit der Wege zum Lehrgut ist möglich. Der Lehrende darf keinen willkürlich vorher wählen, sondern Lehrer und Schüler gehen diesen Weg in gemeinsamer Aktivität, in dem sie ihn suchen. Der Prozeß des Lernens und Unterrichtens ... konstituiert sich gerade dadurch erst als pädagogisch, wenn der Weg zum Lehrgut nicht vorgezeichnet, sondern in Gründen gesucht, im Ordnen der Gründe gefunden, festgehalten und vor Abwegen geschützt wird"³⁾.

Die Gerichtetheit auf das Verhältnis des Schülers zum Lehrgut zeichnet den Lehrakt aus. Dieser formale Aufweis lieferte für eine inhaltliche Betrachtung die beiden Momente "Lehrgut" und "Schülerdetermination". Ein zweifaches Wissen kommt damit dem Lehrakt zu: er muß um das Lehrgut wie um das Wissen des Schülers vom Lehrgut wissen.

1) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 20

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 219

3) Ders., ebd., S. 221

So zeigte sich jeder Schritt des Lehrprozesses durch das entfaltete Lehrgut, also vom im voraus gewußten Ende des Unterrichtsganges her bestimmt. Die vom Schüler zu erreichende Ordnung des Lehrgutes erwies sich als das "Prinzip", dessen Anspruch den ganzen Lehrprozeß fordert, dessen Vollzug jeder einzelne Lehrakt meint. Das Wissen um die "Determination" des Schülers ergab sich als zweites Bestimmungsmoment. Die vom Schüler erreichte Ordnung des Lehrgutes in seinem Wissen ist gefragt. Von ihr hat jeder Lehrakt auszugehen, für sie folgt er der vorausgesetzten Ordnung des Lehrgutes. Ihrer jeweiligen Eigenart entsprechend hebt der Lehrende die jeweils geeigneten Zusammenhänge aus dem Relationskomplex des Lehrgutes hervor. Die "Einmaligkeit" der Bewußtseinslage des Schülers, sein je anderes "so sehe ich den Gegenstand" entscheidet den Unterrichtsverlauf. An dieser "Exposition" hat der Lehrakt anzusetzen, an ihrer "Beurteilung" durch den Lehrer hängt die Richtigkeit unterrichtlicher Führung.

d) Die Natur des Lernaktes

Das Verhältnis von Lehr- und Lernakt wurde entfaltet, die Natur des Lehraktes festgelegt. Es bleibt noch die Erhellung des Lernaktes, um auch ihn in seinem "Eigenwert", seiner "Natur" nach zu bestimmen. Gleich dem Akt des Lehrens zeigt er sich in einer zweifachen Gerichtetheit. Zielt der Lehrakt auf das Lehrgut und auf den Schüler, der es erreichen soll, so richtet sich der Lernakt auf das Lehrgut und auf den Lehrer, der es bereits erreicht haben muß. In beiden Aktordnungen geht es darum, daß die Handelnden ihr eigenes Verhältnis zum Lehrgut wie das des anderen überschauen: nur unter grundsätzlich anderen Bedingungen.

So sind Lehrakte und Lernakte durch ein besonderes Verhältnis zum Lehrgut ausgezeichnet. Lehrakte orientieren sich am "auseinandergesetzt vorliegenden Lehrgut", am "inhaltlich überschaubaren Ende des Prozesses". Die Lernakte gehen eben-

falls auf das Lehrgut, sind auch auf dieses "Ende" hingebordnet, doch kennt der Schüler dieses "Ende" noch nicht seinem Inhalt nach. Er weiß lediglich, daß es erreichbar sein muß. Daher ist der Schüler in seinen Akten "auf ein mögliches Ende gerichtet. Sein Blick bleibt nach vorwärts gerichtet, aber nicht weil er ein bestimmtes Ziel inhaltlich übersieht, sondern weil er auf ein Ziel gerichtet ist, nach dessen Bestimmtheit er zu suchen hat"¹⁾. Für die Lösung dieser Aufgabe ist er notwendig auf das Überschauen seines durchlaufenen Argumentationsweges angewiesen. Überschauend hat er die zurückgelegten Schritte aufeinander abzustimmen; denn von ihnen gilt: "Sie müssen ihrem Inhalte nach widerspruchsfrei sein"²⁾. Die Forderung nach "Widerspruchslosigkeit" beherrscht den Lernprozeß. Ihre Beachtung garantiert dem Schüler die "Einstimmigkeit" aller Argumente, damit das Lehrgut als Lösung am Ende des Prozesses. Das aufgezeigte Verhältnis des Schülers zum Lehrgut deckt sich nun durchaus mit jener Kennzeichnung, die den Gang des Forschens "durch Widerspruchslosigkeit der Argumente im Hinblick auf ein unbekanntes Ziel"³⁾ bestimmt sieht. Blicke es bei dieser Bestimmung, fielen Lernen und Forschen zusammen, der Weg des Schülers zum Lehrgut wäre identisch mit dem Weg des Forschers zum Gegenstand. Jene bedeutsame Unterscheidung zwischen Gegenstand und Lehrgut, zwischen Methode und Methodik wäre übergegangen. Eine Weiterbestimmung des Lernaktes wird daher notwendig. Durch sie muß das spezifisch Pädagogische des Lernens, der Bezug zum gültig gesetzten Lehrgut sichtbar werden. Zum Wissen des Schülers um ein mögliches Ende des Weges kommt so ein zweites Bestimmungsmerkmal hinzu: Der Schüler weiß nicht nur um ein "mögliches Ende" des Weges, sondern weiß zugleich, daß der Lehrer dieses Ende wissen muß, daß es im Wissen des Lehrers eindeutig bestimmt sein muß. In sol-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 176

2) Ders., ebd., S. 176

3) Vgl. S. 266

chem Wissen um das Wissen des Lehrers "weiß er sich geführt, der Lehrende verbürgt ihm das gesicherte Ergebnis"¹⁾. Die Parallele zum Lehrakt wird deutlich. Ein zweifaches Wissen kennzeichnet beide. Jeder weiß um das Lehrgut und um das Wissen des anderen vom Lehrgut. So weiß der Lehrer um das Lehrgut und um das Wissen des Schülers, der Schüler um das Lehrgut und um das Wissen des Lehrers. Diese formale Symmetrie in der "Gerichtetheit des Wissens" findet jedoch keine Entsprechung in inhaltlicher Hinsicht. Vielmehr wird hier jene entscheidende Schwerpunktverlagerung deutlich, die Lehren als "Führen" und Lernen als ein "Geführtwerden" ausweist. So weiß der Lehrer um das eindeutig bestimmte Lehrgut wie um das erreichte Wissen des Schülers, und darin "führt" er. Der Schüler aber weiß nur um die Erreichbarkeit des Lehrgutes und daß der Lehrer es erreicht haben muß, und darin "weiß er sich geführt". Das Lehrgut wird ihm zur Aufgabe, deren Erreichbarkeit ihm der Lehrer garantiert. Damit ist der Weg des Lernens "von Anfang bis zum Ende über alle Etappen prinzipiell auf den Lehrenden als den Träger und Repräsentanten des Lehrgutes durchgängig gerichtet"²⁾. Die den Lehrakt bestimmende "inhaltlich erfüllte Konstante, die das gewußte und im voraus gesetzte Lehrgut liefert", wandelt sich im Schülerakt in eine ausgesprochene "Du-Beziehung zum Lehrer", in dessen Hände der "zu erlernende Relationskomplex des Lehrgutes" gelegt ist³⁾.

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 177

2) Ders., ebd., S. 178

3) Ders., ebd., S. 178

3. Die Frage als Prinzip des Unterrichtsprozesses

Pädagogik bestimmte sich als Theorie des gültigen Vollzuges, als Theorie des Unterrichts wie der Erziehung. Die Gegenstandsordnung legt den Unterricht fest, die sachliche Erfüllung des Vollziehens ist gefragt. Im Lehren und Lernen geht es um den Inhalt und zwar um den gültig gesetzten Inhalt: das Lehrgut. An ihm fordern und entfalten sich die Aktfolgen von Lehrer und Schüler. Zwei Dimensionen werden dabei entscheidend, ihr Verhältnis treibt den Prozeß hervor. Das Lehrgut ist "Aufgabe" und "Lösung". Es ist Aufgabe für den Schüler und verlangt nach Lösung im Lernprozeß, es ist Lösung für den Lehrer und zeigt sich eben darin als Aufgabe der Überlieferung im Lehrprozeß. Beide Begriffe bestimmen den Unterrichtsprozeß von Anfang bis zum Ende; zwischen beiden Polen ist er eingespannt, stellt gleichsam die Vermittlung beider im Verlauf dar. Allein, woraus wird diese Vermittlung geleistet, was läßt Aufgabe und Lösung in eine faktische Einheit am Zeitpunkt treten? Die Frage nach dem "Grund" ist gestellt, der das Lehrgut im Lehr- und Lernprozeß erscheinen läßt, mit anderen Worten: Das "Gesetz" für die zeitliche Entfaltung der Sache, "das Prinzip des Prozesses" ist gefragt. Die Antwort liegt wiederum in jener grundsätzlichen "Erkenntnisgerichtetheit des Gegenständlichen", die den "Gegenstand, mit ihm natürlich das Lehrgut als Problem, als jederzeit mögliches Problem" definiert¹⁾. Diese Bestimmung präzisiert sich im Hinblick auf das aktivierende Ich: die "Problemhaftigkeit" des Gegenstandes erweist sich als seine "Fragewürdigkeit" und "Fragefähigkeit". Beide Motive gelten grundsätzlich, also für jeden Aktinhalt, für jeden Zeitpunkt. Sie halten die einzelnen Akte in der gleichen Richtung zusammen und legen jeden Akt als Station eines Weges fest, der die Eindeutigkeit des Gegenstandes sucht. Der Begriff der "Frage" schält sich hier heraus. Er verbürgt die Identität des Gegen-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 249, 250

standes in der Vielfalt wie im Wechsel der Akte. Er gliedert die Aktfülle und zwingt sie in die Ordnung des "Prozesses". Die "Frage" beherrscht den gesamten Weg der Erkenntnis; sie ist für jeden seiner Zeitpunkte gestellt. "Sie gründet ihn demnach, treibt ihn voran und beendet ihn"¹⁾. Das bedeutet: "Die Frage ist das Prinzip des Prozesses, sie ermöglicht ihn überhaupt erst. Unter ihrer Herrschaft kann er nur gedeihen, in ihrem Gesetz kann er überhaupt nur Prozeß sein ... Alle Motive des Prozesses: Bejahung, Verneinung, Zweifel"²⁾ besitzen ihre unaufhebba-re Zugehörigkeit zur Frage ... In welchem sprachlichen Gewande ein Motiv immer auftauchen wollte, ja wenn überhaupt keine sprachliche Frageform aufträte: die Frage als Problem gesehen beherrscht alle Fälle, indem sie sie aneinander bindet"³⁾. Sie wird so das eine "Prinzip", dessen Vollzug alle am Gegenstand orientierten Akte in ihrer ganzen Vielfalt darstellen. Denken wir an die Ausführungen über den Begriff der "Methode" so wird klar, daß die Frage als "Problem" nichts anderes, als den "Gegenstand selbst"⁴⁾ darstellt. Jeder Akt, welche Form er auch aufweise, muß sich in dieser Richtung auf den Gegenstand vollziehen. Er sucht seine Eindeutigkeit, wendet sich also "an ihn im Wissen um seine Problematik", - und darin heißt er "Frageakt", mag er als Frage formuliert sein oder nicht. Ein weiterer Aspekt des Aktes eröffnet sich. Seine Untersuchung erhellt den Erkenntnisprozeß ebenso wie den Lehr- und Lernprozeß und liefert neue Bestimmungsmerkmale des Unterrichts.

a) Die Natur des Frageaktes

Jeder Akt richtet sich auf etwas, das ihm nicht in Eindeutigkeit gegeben, sondern als "Problem" vorgegeben, zur eindeuti-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 186

2) wobei Petzelt mit Zweifel die "Unmöglichkeit der Entscheidung ... im Hinblick auf die vorliegende Frage" versteht. (Ebd., S. 250)

3) Ders., ebd., S. 250

4) Ders., ebd., S. 185

gen Bestimmung aufgegeben ist. Ein eigenartiges Wissen muß daher den Akt begleiten; das Ich muß um die "Problematik des Gegenstandes" wissen. In diesem Wissen wird sein Akt "prozeßfähig" und heißt "Frageakt". Das Ich sieht den Gegenstand als "Problem"; das besagt ein "Wissen" und zugleich auch ein "Nichtwissen" um denselben Gegenstand. Grundsätzlich gesprochen "handelt es sich um Wissen, daß er ist, zugleich um das Nichtwissen, wie er ist"¹⁾. Die Negation besagt hier nicht die Unmöglichkeit des Wissens, sondern verweist "auf mögliches Wissen, also auf Wißbarkeit". Nichtwissen wird damit zum "Noch-nicht-Wissen", gleichsam zum Motiv seiner eigenen Bewältigung im nie abgeschlossenen Prozeß der Erkenntnis.

Betrachten wir dieses eigenartige, den Frageakt kennzeichnende Verhältnis von "Wissen und Nichtwissen" genauer. Der Fragende weiß und weiß zugleich nicht bzw. noch nicht. Beides vereint sich im selben Akt, beides bleibt aber auch scharf unterschieden; denn die Grenze zwischen beiden ist eben der logische Ort des Problems. Um dieses Problem weiß der Fragende. Er muß also diese Grenze sehen können. Sein Wissen erhält damit eine reflexive Dimension: es wird zugleich Wissen um sein Wissen vom Gegenstand. Eine Weise der Selbstbetrachtung, die inhaltliche, unterrichtliche Seite des "Selbst-Verhältnisses" liegt vor. Das Ich richtet sich auf den Gegenstand und sieht "uno intuitu" sein erreichtes Wissen von ihm. Dies besagt Kritik des Erreichten. Das Ich entdeckt einen Unterschied zwischen seinem Wissen und dem möglichen Wissen um den Gegenstand. In solchem Unterscheiden grenzt es sein "positives Wissen um den vollzogenen Gegenstand" scharf ab "gegenüber dem zu Wissenden" und findet, "daß es nicht weiß". Dieser Unterschied zwischen Wissen und Nichtwissen begründet den Frageakt. "Ihn se-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 188

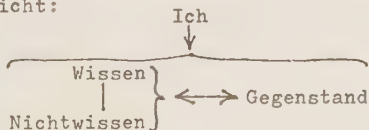
hen, heißt ein Problem sehen, heißt das Recht erworben zu haben, zu fragen. Wird er gesetzt, dann ist eine Frage gestellt"¹⁾. So hängt der Fortgang des Erkennens daran, daß Wissen und Nichtwissen am selben Gegenstand so abgegrenzt werden, "daß der Unterschied zwischen Gewußtem und Nichtgewußtem, also die Grenze des Wissens um den Gegenstand, zum Ausdruck kommt"²⁾. Wer diesen bzw. diese Grenze sieht, erkennt das Problem, die Frage"³⁾. Nun geht es Petzelt ausschließlich um den "Begriff" der Frage; "ob" und "wie" im Einzelakt diese Fragestruktur vollzogen wird und "welche Bewußtheiten dabei auftreten", ist in dieser Sicht "völlig belanglos". Entscheidend ist allein die logische Funktion der "Frage", aus jeder "Lösung einer Aufgabe die Fragestellung der nächsten" hervorgehen zu lassen. Sie erhebt die Frage zum "Prinzip" des Erkenntnisprozesses. In dieser Stellung "beherrscht sie mögliche Prozesse aller Iche zu allen Zeiten"⁴⁾, beherrscht also gleicherweise auch den Prozeß im Lehrer-Schüler-Verhältnis als einer Sonderform des allgemeinen Erkenntnisprozesses. Beide ineinandergreifende Aktordnungen, der Lehrakt wie der Lernakt, müssen der Frage als dem Prinzip ihres Vollzuges gehorchen, beide müssen ihrer Natur nach als Frageakte bestimmt werden.

b) Der Lehrakt als Frageakt

Ein zweifach gerichtetes Wissen charakterisiert den Lehrakt, das Wissen um das Lehrgut wie um die "Determination" des Schülers. Betrachten wir beide Wissensrichtungen auf die Gesetzmäßigkeit der Frage hin, so zeigt sich jenes entscheidende Ver-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 190

2) Im Schema verdeutlicht:



3) Ders., ebd., S. 190, 191

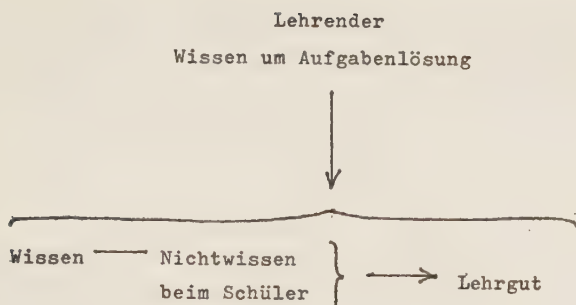
4) Ders., ebd., S. 191

hältnis zwischen Wissen und Nichtwissen in eigenartiger Weise. Dem Lehrer liegt das Lehrgut als gelöste Aufgabe vor. Das bedeutet, daß sein Wissen um das Lehrgut kein Nichtwissen mehr einschließen kann, also "problemlos" ist. Dennoch muß der Lehrakt, soll er sich als Frageakt bestimmen, notwendig problemgerichtet sein. Die Lösung lautet: wohl geht der Lehrakt ein Problem an, doch nicht sein eigenes, sondern das des Lernenden. Wenn der Lehrende in seinen Akten fragt, was er selbst muß beantworten können, dann kann sich sein Wissen um die Lösung der Aufgabe nur mit dem Nichtwissen des Schülers verbinden. Die Frageakte des Lehrenden "empfangen daher ihren Sinn im eigenen Wissen, aber zugleich im Nichtwissen des Schülers. Sein eigenes Nichtwissen kann seinen Frageakt nicht konstituieren, also muß das des Schülers in ihm eingehen"¹⁾. Das verlangt aber, daß der Lehrende notwendig beim Schüler den Unterschied zwischen Gewußtem und Noch-Nicht-Gewußtem, also die Grenze seines Wissens vom Lehrgut kennen muß. So umgreift das gesuchte Verhältnis zwischen Wissen und Nichtwissen die beiden bekannten Wissensrichtungen des Lehraktes: das Wissen um das gelöste Lehrgut sowohl als auch das Wissen um das erreichte, verfügbare Wissen des Schülers vom Lehrgut. In beiden Richtungen verläuft der Lehrakt, ihre Einheit macht ihn zum Frageakt. Der Natur des Frageaktes entsprechend vereinigt er Wissen und Nichtwissen, seiner pädagogischen Natur entsprechend vereinigt er beide Motive in der Sonderform des "Du-Verhältnisses", das dem Lösungscharakter des Lehrgutes entspringt. Der Lehrer weiß um die gelöste Aufgabe. Mit diesem Wissen beurteilt er die "Determination" des Schülers, indem er dessen Nichtwissen gegen dessen erreichten Wissensstand abgrenzt. Diese Eigenheit definiert den Frageakt des Lehrenden: Er wird "prinzipiell im eigenen Wissen und zugleich im Wissen um das abgegrenzte Nichtwissen der Schüler vollzogen"²⁾.

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 196

2) Ders., ebd., S. 196

Im Schema dargestellt¹⁾:



Die gegliederte Einheit der beiden Wissensrichtungen legt den Lehrakt im Prinzip der Frage fest. Sie bindet ihn an das Lehrgut wie an die "Determination" des Lernenden und steckt ihm mit dieser Bindung zugleich die Grenze ab, innerhalb der er allein "rechtmäßig" auftreten kann. So setzt die Lehrgutgebundenheit dem Fragen des Lehrenden eine erste Grenze: "das Lehrgut wehrt sich, anders gedacht zu werden, ... anders gefragt zu werden, als es seine Eigenart gestattet"²⁾. Es fordert seiner "Struktur" gemäße Akte und verweigert alle Fragen, die "ihm nicht konform" sind. Die zweite Grenze der Lehrerfrage liegt in der "Determination" des Schülers. Der Lehrer hat sie für jeden vollzogenen Schülerakt zu "beurteilen". "Dieses Urteil über den Schüler, über jeden Schüler einer Klasse, wird zu einer Forderung, deren Erfüllung den Meister in der Handhabung des Prozesses verbürgt. In ihr werden alle Frageakte des Schülers einsichtig, in ihr vermag überhaupt erst der Schüler produktiv zu aktivieren"³⁾. Das bedeutet aber, daß in dieses Urteil des Lehrenden über die "Determination" des Schülers mehr als nur die Kenntnis des erreichten bzw. noch-nicht-erreichten Schülerwissens eingeht; es enthält zugleich den Rückschritt zu der diesem Wissensstand zugrundeliegenden altersspezifischen "Fragehaltung des Schülers"⁴⁾. Sie entscheidet über die Eigen-

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 197

2) Ders., ebd., S. 205

3) Ders., ebd., S. 197

4) Ders., ebd., S. 199

art der jeweiligen Wissensordnung des Schülers. An ihrer Kenntnis hängt zugleich die Entscheidung darüber, was für den Schüler "als wißbar angesetzt werden darf"¹⁾. Die Bestimmung dieser "Fragehaltung" hat der Lehrende zusammen mit der Festsetzung der Wissensgrenze beim Schüler zu leisten. Damit ist sein Frageakt notwendig auf den des Schülers verwiesen.

c) Der Lernakt als Frageakt

Der Lernakt bestimmte sich im Wissen um die Erreichbarkeit des Lehrgutes wie im Wissen darüber, daß der Lehrer es erreicht haben muß. Ein "Wissen um zu Wissendes" liegt damit beim Schüler vor, das notwendig ein "Wissen um sein eigenes Nichtwissen" voraussetzt; denn es muß zugleich ein "Wissen um das Nichtwissen von solchem sein, das für den Schüler wißbar müßte werden können"²⁾. So erfüllt das Lernen gleich dem Lehren die Bedingungen des Frageaktes: es vereint "Wissen und Nichtwissen" als "Problem" und bestimmt den Lernenden im "Wissen um die Grenze seines Wissens". Dennoch unterscheiden sich beide Aktordnungen in ihrem Fragecharakter. Der Lehrende fragt um des Schülers willen, sein Fragen entspringt keinem eigenen Problem, sondern dem des Schülers. Das Wissen um das Nichtwissen des Schülers macht ihn zum Fragenden. Anders beim Schüler. Sein Fragen entspringt unmittelbar dem Lehrgut als "seinem" Problem. Er weiß um "sein" Nichtwissen, fragt also in eigener Sache. Folglich ist seine Haltung "genuin" die des Fragenden. "Er stellt geradezu die Frage als Prinzip dar, sie gehört zu ihm, sie zeichnet ihn aus, ja sie definiert ihn ... Schüler sein wollen und fragen müssen ist eines und dasselbe"³⁾.

Nun bleibt das Schülersein mit seiner "Fragehaltung" auf keinen Lebensabschnitt begrenzt. Gleich dem Lehrersein ist es ein Aspekt des Ich selbst: "das Ich (ist) prinzipiell Lernender",

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 153

2) Ders., ebd., S. 231

3) Ders., ebd., S. 232

was bedeutet: "das Prinzip der Frage definiert das Ich, verläßt es nie, seine Forderung begleitet es durch alle Akte seines Daseins"¹⁾. Der Lebensweg des aktivierenden Ich kennt nun zwei Stadien, die je "eine andere Betrachtungsweise der Aktivität"²⁾ fordern. Es sind die Zeiträume des "Erwachsenwerdens" und des "Erwachsensein". Beide verweisen aufeinander, doch so, daß das Stadium des "Erwachsenwerdens" in der Folge seiner Entwicklungsphasen³⁾ nur vom "Erwachsensein" her zu verstehen ist. "Das Kind, der Jugendliche, Reifende, sie sind auf den Erwachsenen gerichtet. Ihre Akte sind, in welcher Phase sie immer erfolgen, dem Erwachsenen zugewandt"⁴⁾. Das "Erwachsensein" wird damit "das zu erreichende Ende, das zur Aufgabe der Entwicklung wird ... Jeder Zeitpunkt der Entwicklung zeigt ein Band zum Erwachsenen, zeigt den Stand des Verhältnisses zum Erwachsenen. Alle Aussagen, Handlungen und Gedanken sind im Abstand zum Erwachsenen zu sehen. Ihre Mannigfaltigkeit verstehen wir ausdrücklich auf diese Weise"⁵⁾. Die "Relation Kind-Erwachsener"⁶⁾ wird für Petzelt zum "konstitutiven Motiv" der Entwicklung, damit zum "methodischen Fundament" jeder Entwicklungspsychologie. Dieser Sachverhalt ist nun "im Prinzip der Frage" zu betrachten. Da dieses Prinzip alle Lebensstadien umgreift, muß "die Phasenfolge der Entwicklung ... daher als Folge von Fragehaltungen angesehen werden", die so zusammengehören, "daß eine Fragehaltung aus der anderen hervorgeht, bis die Fragehaltung des Erwachsenen erreicht ist"⁷⁾. Doch ist diese Folge der Fragehaltungen nicht im Sinne einer additiven Reihe zu verstehen, als ob in jeder Phase "psychisch Neues" zu "Altem" hinzu käme⁸⁾. Vielmehr muß

1) Ders., ebd., S. 232

2) Ders., Kindheit, Jugend, Reifezeit - Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung, Freiburg i. Br. 1955², S. 251

3) Petzelt unterscheidet sieben Phasen der psychischen Entwicklung, das Säuglingsalter, das Kleinkindalter, das Kindergartenalter, das Alter der Schulfähigkeit, der vollen Kindheit, der Vorpubertät und Pubertät. In seinem Buch "Kindheit, Jugend, Reifezeit" entfaltet er diese Phasenfolge in ihrer Systematik, d.h. in der Einheit ihrer Richtung und Unterschiedenheit ihrer Invarianten.

4) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 233

5) Ders., Kindheit, Jugend, Reifezeit, S. 16

6) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 233

7) Ders., ebd., S. 233

8) Vgl. ders., Kindheit, Jugend, Reifezeit, S. 109, 253

in jeder Entwicklungsphase, damit für jede Fragehaltung des Heranwachsenden dasselbe "Prinzip der Frage, des Problems, des Suchens" gelten, nur daß sich "die Formen der Frageakte", die "Art" des Fragens gegenüber dem Fragen des Erwachsenen "abwandeln"¹⁾. Jede Fragehaltung der Entwicklung liegt daher gleich der des Erwachsenseins "innerhalb der Relation Ich-Gegenstand"²⁾. Alle Akte des Heranwachsenden sind in dieser Beziehung zu erfassen, stehen also unter dem doppelten Anspruch des Logos, sachlich richtig und in dieser Richtigkeit gewollt, d.h. sittlich gut zu sein.

So zeigt sich nun die Frage ihrem Begriff nach als umfassendes Vollzugsprinzip jener Fundamentalrelation. Sie trifft das Ich und das Gegenständliche in einem "unendlichen" Prozeß der Vermittlung. Dabei geht es Petzelt nicht um die zeitliche Erstreckung dieses Vorganges. Er fragt nicht nach seiner "Endlosigkeit" in der Zeit. Vielmehr versteht er die "Unendlichkeit" dieses Prozesses "positiv", indem er sie als "Ordnung" für jeden zeitlichen Vollzug begreift. "Unendlichkeit steht nicht in unerjagbarer Ferne, sondern begleitet als Bedingung aller Bedingungen alle Endlichkeit"³⁾. Damit ist jener letzte Zusammenhang aufgewiesen, der alles Endliche, Gesetzte in der "Teilhabe am Unendlichen" bestimmt⁴⁾. Das die Frage kennzeichnende Verhältnis zwischen Wissen und Nichtwissen vertieft sich in dieser Dimension zum Problem des "wissenden Nichtwissens", der "docta ignorantia des Cusanus". "Im Wissen um Teilhabe des einzelnen am Unendlichen wird die docta ignorantia jene Forderung, die das Prinzip der Frage legitimiert, indem Prinzip der Frage und wissendes Nichtwissen aufeinander verweisen. Das eine deduziert sich vom prozeßbezogenen Gegenstande her, das andere stellt das notwendige psychische Korrelat dar"⁵⁾. Bezieht sich das "Prinzip der Frage" auf die gegenständliche Dimension, so meint nun die Struktur der

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 233

2) Ders., Kindheit, Jugend, Reifezeit, S. 109

3) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 251

4) Vgl. S. 194

5) Ders., ebd., S. 251

"docta ignorantia" das Ich selbst im umfassenden "Problem der Bildung". Wissen verlangt Eindeutigkeit. Es muß immer erreichtes Wissen in der Weise sein, daß es zugleich auch um seine erreichten Grenzen weiß. Es vereinigt also notwendig Gewußtes und Noch-nicht-Gewußtes, "positives Wissen" und "Nichtwissen". Dem Nichtwissen fällt hier die entscheidende Funktion zu. Es verbürgt nicht nur den Fortgang des Erkenntnisprozesses, sondern die Eindeutigkeit jeder Erkenntnis. Im Nichtwissen erfährt das Wissen erst seine Grenze angesichts des Unendlichen und seine Bestimmung "für" das Unendliche. Solches Nichtwissen ist selbst nicht negativ zu fassen. Das "Nicht" besagt keine Anti-These, keine Gegen-Setzung, sondern bezeichnet den Bereich, der frei von Setzungen, jeder Setzung "voraus" ist, den Bereich logischer Voraus-Setzung. Nichtwissen ist immer "prinzipieller" Natur. Es meint die Relation allen Wissens zum Unendlichen. Unter diesem Aspekt umspannt Wissen immer Endliches in seiner Relation zum Unendlichen. Es wird erst als "solches Wissen um das Nichtwissen" zum Wissen. Hier liegt nun die "belehrende" Funktion des Nichtwissens; "weil es begründet ist, weil es in seiner Notwendigkeit begriffen ist, weil es jeden Fall des Nichtwissens beherrscht, wird es ein besonderes Nichtwissen. Es wird 'gelehrt' und wer es besitzt, der ist 'belehrt'"¹⁾. Belehrung aber "will Wissen für Gewissen, für Ichverbindlichkeit"²⁾. So wächst hier mit jedem Wissen "auch" das Nichtwissen mit der Maßgabe, daß das Wissen um die Bedeutung des Nichtwissens das Ich selbst entscheidend in seiner Bildung bestimmt"³⁾; denn das "Endliche im Abstand des Unendlichen" sehen verlangt Verbindlichkeit für das Ich selbst: "es muß sich selbst angesichts des Unendlichen sehen wollen"⁴⁾. Damit bindet die docta ignorantia die Intentionen des Unterrichts an die der Erziehung und fordert das Ich in dem für alle Bildung konstitutiven Verhältnis von Wissen und Haltung.⁵⁾

1) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 192

2) Ders., ebd., S. 322

3) Ders., Wissen und Haltung, S. 38

4) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 321

5) Vgl. S. 195 f

V I E R T E R T E I L

Konvergente und divergente Strukturen

Vergleichen wir die analysierten Entwürfe in ihrer systematischen Entfaltung von Erziehung und Unterricht, so zeigt sich zunächst übereinstimmend ein unlösbarer Zusammenhang beider Bereiche, der sich allerdings in sehr unterschiedlichen Fassungen auf je anderen Ebenen der Betrachtung ausdrückt. Während Petzelt Erziehung und Unterricht als die beiden korrelativen Grundkategorien pädagogischen Denkens und Handelns im Gleichrang einander zuordnet, treten bei Ballauff und Schulze beide Begriffe in ein Verhältnis der Über- und Unterordnung. Erziehung deckt hier den gesamten Bereich des Pädagogischen ab, so daß sich Unterricht als spezifische Weise der Erziehung darstellt und von ihr her seine Sinnbestimmung empfängt. Entsprechend faßt Ballauff die unterrichtliche Fragestellung im Begriff der "Kathegetik" und versteht Unterricht als einen besonderen Aspekt der "Maßnahmen" der Erziehung. Bei Schulze schließlich steht Unterricht stellvertretend für "intentionale Erziehung" überhaupt und gewinnt damit eine Weite, die in formaler Hinsicht m.E. das umspannt, was den Bereich des Pädagogischen bei Petzelt und Ballauff ausmacht. In dieser umfassenden Erstreckung ordnet er sich der letztthin alles entscheidenden "funktionalen Erziehung" als dem vom Sein selbst her vorgetragenen Geschehen unter.

Nun zeigen gerade die untersuchten Entwürfe ausdrücklich, daß diese unterschiedlichen Fassungen des Verhältnisses zwischen Erziehung und Unterricht allein vom Ansatz und vom Begründungszusammenhang der jeweiligen Konzeption her verstehbar sind. Damit enthüllt sich die Frage nach Sinn und Wesen von Erziehung und Unterricht bei Ballauff, Schulze und Petzelt als eine philosophische Fragestellung, als die Frage nach dem tragenden Grund

und sinnstiftenden Ursprung des Menschseins. Dieser Zusammenhang begründet den "erziehungsphilosophischen" Charakter der untersuchten Entwürfe. Dabei will hier philosophische Grundlegung nicht als ein Übertragen philosophischer Ergebnisse in den pädagogischen Raum oder als pädagogische Deduktion philosophischer Prämissen verstanden sein, vielmehr als Reflexion, die im Raum der Pädagogik selbst aufbricht und im Bemühen um letzte Begründungen zu vorausliegenden Horizonten und Bedingungen gelangt. Erziehungsphilosophisches Denken besagt hier also nicht "angewandte" Philosophie, sondern den tragenden methodischen Ansatz pädagogischer Fragestellung und Theoriebildung.

I. Die Denkansätze

So verstehen Ballauff und Petzelt ihr methodisches Vorgehen gleicherweise als "transzendentalen" Rückschritt mit dem Unterschied, daß Ballauff transzendental-ontologisch zum Sein gelangt, Petzelt dagegen transzendental-logisch zum reinen bzw. transzendentalen Bewußtsein, um diese Position jedoch im weiten Ausgriff mit dem ontologischen und theologischen Idealismus abendländischer Philosophie zu verbinden. Beide Denkwege entzünden sich am Verhältnis zwischen Mensch und Welt bzw. zwischen Ich und Nicht-Ich. Ballauff geht hier aus vom vorgängigen "Erschlossensein" alles Seienden für den Menschen und gelangt gleichsam in einer "transzendentalen Erfahrung" - im "Denken des Seins"¹⁾ als genitivus subiectivus und obiectivus begriffen - zum Sein als dem absoluten, geschichtlichen Anspruch in der Zeit. Petzelt legt die fundamentale Relation Ich - Gegenstand zugrunde, um im Prozeß der "transzendentalen Analysis"²⁾ ein allgemeingültiges Apriori des menschlichen Aktes aufzuweisen, dessen Anspruch gerade nicht im zeitlichen Zuspruch erfahren wird, sondern vor aller Erfahrung allein im logischen Bereich der Denknöwendigkeit als zeitloses Sollen auf-

1) Vgl. S. 8 f

2) Vgl. S. 176 f

gefunden wird. Gleich Ballauff und Petzelt geht auch Schulze vom Verhältnis zwischen Mensch und Welt aus, von der "Begegnung" als dem "Zusammentreffen eines Menschen mit Personen, Sachen, Situationen". Sein Gedankengang ist im Vergleich mit den beiden transzendentalen Denkansätzen wesentlich von spekulativen Kategorien geprägt. Zwar bekennt er sich zur Existentialphilosophie und sucht seinen Ausgang vom Phänomen der Begegnung vor allem "fundamentalontologisch" zu bestimmen, aber dieses Unternehmen wird dadurch verfremdet, daß einmal das "Sein" zu einer metaphysischen Ursubstanz hypostasiert wird, zum anderen der ganze Gedankengang sehr stark von idealistischen, wert- und kulturphilosophischen Vorstellungen überlagert wird.

Auf Grund ihrer Denkansätze liegen die dargestellten Entwürfe im Spannungsfeld rationalistischer und geschichtlicher Kategorien. Vernunftserkenntnis und Erfahrung der Geschichtlichkeit, logisch-diskursives Vorgehen und "vernehmende Entgegennahme" (Schulze), Vollzug einerseits und Geschehen andererseits werden zu den entscheidenden Bezugspunkten der jeweiligen Herleitung des Sinnes von Bildung, Erziehung und Unterricht. So gewinnt Petzelt den "Begriff der Pädagogik" im Rückgang auf die transzendentalen Bedingungen der Möglichkeit jedes endlichen Bewußtseins. Die "Natur des Ich" wird als logisches Apriori des empirischen Ich erkannt und auf die Prinzipien des "Bewußtseins überhaupt" zurückgeführt. Damit vollzieht sich dieses Denken in der "Sphäre des Begriffs"¹⁾. "Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit" sind die Evidenz verbürgenden Kriterien. Sie ermöglichen den "kritischen" Anspruch dieses Entwurfes, nicht einfach auf pädagogische Erkenntnis aus zu sein, vielmehr auf deren "Rechtsgrund", auf deren Zurechtbestehen²⁾. Diese quaestio iuris setzt Wahrheit als zeitlos logische Geltung für jedermann und für alle Zeiten voraus. Wahrheit als Geltung bedeutet jedoch Erkenntniswahrheit, nicht Seinswahrheit. Sie besagt lediglich Übereinstimmung des Denkens mit dem Gegenstand. Ihr "Ort" ist das Denken selbst, genauer das Urteil, sofern hier nicht inhaltliche Kriterien, son-

1) Vgl. S. 175 f

2) Vgl. Kant, Kritik der reinen Vernunft, B 26, 117

dern die notwendigen und allgemeinen Grundsätze des Denkens die Evidenz erbringen. Wahrheit als Geltung ist ausschließlich an Denknöwendigkeit gebunden. Sie wird nicht "vernommen", nicht als Gegenwart des Seins im Seienden unmittelbar "empfangen". Nicht um "Geschehen" und "Ereignis" geht es hier, sondern um die Vermittlung der Wahrheit im Erkenntnisprozeß, d.h. um die Konstitution des Gegenstandes unter den transzendentalen Erkenntnisbedingungen. Daher ist alles Erkennen und Lernen an den selbstmächtigen, "spontanen" Akt geknüpft. Es gilt, sich der Wahrheit zu "bemächtigen"¹⁾, ihrer "habhaft zu werden", sie zu "ergreifen" und nicht rezeptiv zu "erleiden". "Auseinandersetzung", "Stellungnehmen", "Bestimmen", "Urteilen" sind die tragenden Vollzugsformen, und alle "Passivität" ist notwendig ein defizienter Modus, ein "minderer Wert der Aktivität"²⁾. Aktivierend gestaltet das Ich den Gegenstand in seiner anfänglichen "Ichabhängigkeit" zur "Ichunabhängigkeit" und läßt ihn in seiner "Gegenständlichkeit" als der von allen Subjektivismen "gereinigten" Bedeutsamkeit für das transzendente Bewußtsein hervortreten.³⁾ In dieser "ichunabhängigen" Position der "Gegenständlichkeit" liegt der Geltungsanspruch des Erkannten "für" jedes endliche Subjekt. "Ichunabhängigkeit" wird zur "Ichverbindlichkeit". Das Erkannte fordert Anerkennung, "Urteilen" verlangt "Werten", "Wissen" meint "Haltung": "theoretische Vernunft" und "praktische Vernunft" entfalten damit als korrelative Aspekte immer nur "ein und dieselbe Vernunft"⁴⁾.

Wird nun diese transzendental-logische Denkfigur unter dem transzendental-ontologischen Gesichtspunkt betrachtet, so erweist sie sich als ein Denken im "Horizont der Subjektivität", d.h. als ein Denken, das die Grenze des "Bewußtseins" nicht mehr zum "Sein" hin zu überschreiten vermag. Seiendes "ist" hier nur in den Denkformen des Subjekts, also nur unter den Bedingungen seines Entgegenstehens für das aktivierende Ich. Es konstituiert sich als "Ge-

1) Vgl. Petzelt, A., Wissen und Haltung, S. 27, 28, 29

2) Ders., Über das Psychische im Bildungsproblem, S. 55; Psychologie und Pädagogik, S. 38; Wissen und Haltung, S. 70

3) Vgl. S. 186 f

4) Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Vorrede, Akademie-Ausgabe, S. 391

genstand" und damit gerade nicht in seinem Sein, nicht in dem, was es von ihm selbst her "ist". Demgegenüber gehen nun Ballauff und Schulze auf das "Sein" selbst zurück. An die Stelle zeitloser Vernunftprinzipien tritt die Erfahrung der "Geschichtlichkeit". Die Bedeutung des "ist" wird nicht mehr als Allgemeingültigkeit für jeden und für alle Zeiten ausgelegt, sondern im geschichtlichen Anspruch als "Sein des Seienden" von jedem einzelnen im je eigenen, einmaligen Zuspruch erfahren. Wir können sagen, das Zeitlos-Absolute wird durch das Geschichtlich-Absolute, die "prinzipielle" Dimension des Menschseins durch die "existentielle" Dimension abgelöst. Das Ich kann nicht mehr im Rückgang auf ein immer gleiches transzendentes Apriori Wahrheit "ergreifen" und sich ihrer versichern. Vielmehr "wird" er von ihr "ergriffen". Dem subjektbestimmten, personalen "Vollzug" tritt hier das impersonale "Geschehen" als das vom Sein selbst her verfügte "Ereignis" gegenüber. Ballauff faßt diesen Vorgang als "Denken des Seins", Schulze als "Begegnung". Ist für Petzelt das Ich ausschließlich durch seine "prinzipielle, alles umgreifende Aktivität" definiert¹⁾, durch die "Omnipotenz des Aktes"²⁾, wird nun diese monergistisch vom Ich her entfaltete Sicht gleichsam umgestülpt. Das Ich wird ins "Passiv" gesetzt, sein Tun wesentlich rezeptiv verstanden. Dabei zeigte sich, daß dieser Aspekt bei Ballauff und Schulze einen unterschiedlichen Stellenwert einnimmt und mit einer je eigenen Problematik behaftet ist.

Sehen wir von den "uneigentlichen" Vollzugsweisen menschlichen Existierens im Umkreis "willentlicher Subjektivität" ab und fragen wir nach menschlichem Tätigwerden im Horizont "eigentlicher Existenz" (Heidegger), so wird deutlich, daß Ballauff diesen Aspekt in einer ebenfalls monergistischen Weise ausführt. Aktivität als selbstverursachtes Tätigwerden in dieser "eigentlichen" Dimension kommt hier nämlich allein dem Sein selbst zu, von dem her sich menschliches Tun immer schon als "gewährte" Tat und "ergriffenes" Tätigsein darstellt. Zwar spricht Ballauff diese "Identität" von

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 95, 341 ff

2) Ders., Wissen und Haltung, S. 63

verfügbarem "Geschehen" und menschlichem "Tun" als "Paradoxie" an, beschränkt sie damit jedoch auf die erkenntnistheoretische Ebene, eben als eine Widersprüchlichkeit im Rahmen menschlicher Denkmöglichkeit. Sie findet ihre ontologische Auflösung in der monergistischen Denkfigur, die schöpferisches Tätigwerden nicht in eigener Ursprünglichkeit, sondern nur als vom Sein her "ereignet" ansetzt. Mit dieser Rücknahme der Aktivität des Ich verliert notwendig auch das Ich selbst seine zentrale Stellung. Es geht nun primär nicht mehr um das Ich, sondern um das "Anwesen" des Seins, das Seiendes und das Ich erst hervortreten läßt: das Seiende in seinem Sein, das Ich aber als "Nicht-Seiendes" in reiner "Selbstlosigkeit". Das Ich "ek-sistiert", es "ist" nur, insofern es im zuteilwerdenden Denken Seiendes auf sein Sein hin freigibt. Die Identität des Ich liegt hier nicht mehr in einem "Selbst", das es zu "gewinnen" oder zu "verwirklichen" gilt, sondern in der selbstlosen Gerichtetheit auf das Andere. Das Ich wird zum "Ort" selbstloser Freigabe, an dem Seiendes an ihm selbst "anwesen", "sein" kann. Es bestimmt sich als ereignetes "Da" des Seins, als "Dasein". Dieser "selbstlosen" Definition des Menschseins entsprechen die "gewährten" Weisen menschlichen Tuns, die Ballauff als Weisen des "Sein-lassens" versteht. Sie betreffen das Ich in seinem Verhältnis zu Seiendem wie zu sich selbst. Sie besagen, daß das Ich Seiendes "anwesen läßt" und dadurch "sein läßt", daß es dabei zugleich sein Selbst "losläßt" und sich der geschichtlichen Erschlossenheit des Seienden "überläßt", all dies jedoch als vorab "gewährtes" Tun, das im Ereignis des Denkens, eben im "Denken des Seins" aufgehoben ist. Doch wurde offenbar, daß dieser Ereignischarakter des "Lassens" sowohl in den transitiven Weisen als auch und vor allem in den rückbezüglichen Formen des Von-sich-Lassens und Sich-Überlassens indirekt dort immer wieder durchbrochen wird, wo Ballauff vom verantwortlichen Menschen bzw. vom erzieherischen Handeln her argumentiert. Damit zeigte sich das "Lassen" selbst in einer durchaus "ambivalenten" Struktur, die menschliches Handeln als "gewährtes" Tun, implizit aber auch als einen synergistischen Faktor in eigener Ursprünglichkeit voraussetzt¹⁾. In diesem indirekten Aspekt wird

1) Vgl. S. 20 - 23, 34 - 39, 73

schließlich das im Gedanken der "Paradoxie" gefaßte Verhältnis von "Geschehen" und eigenem "Tun" über seine scheinbare Widersinnigkeit hinaus als echte Aporie sichtbar, deren Problematik gerade durch die Fassung als "Paradoxie" verdeckt und in jene implizit anklingenden Motive verdrängt wird.

Gegenüber den gegensätzlichen, vom Ich und vom Sein her entfaltenen monergistischen Lösungen bei Petzelt und Ballauff setzt nun Schulze menschliches Tätigwerden von vornherein als synergistischen Faktor an. Damit wird ein "gemischter" Lösungsweg eingeschlagen, der allerdings keine klare Verhältnissetzung erbringt. Schulze unterscheidet zunächst die beiden großen Sichtweisen des "funktionalen" Geschehens und des "intentionalen" Vollzugs. Dabei versteht er das "funktionale" Geschehen als einen "vorbewußten", "transrationalen" Vorgang, in dem das "Sein" ereignishaft in die "Daseinsimmanenz" einbricht und den Menschen in der "schicksalhaft vorgegebenen" Weise der "Begegnung" mit Personen, Sachen und Situationen "zusammenspielt". Schulze faßt dieses Geschehen "metaphysisch" als "Selbstentfaltung" des Seins und bestimmt es spekulativ durch den Gedanken der "Polarität"¹⁾. Danach ist das Sein durch die zwei "Grundstrebungen" nach "Vereinzelung" und nach "Zusammenhalt" festgelegt. Diese polare Verfassung enthüllt sich als "Urspannung", der die Dynamik der "Selbstentfaltung" entspringt. Das Sein legt sich in die "Begegnungspartner" als in seine "Pole" auseinander, "um in ihrem Ausgleich wieder zu sich selbst zurückzustreben". So ist der Mensch einem "funktionalen" Wirkmechanismus unterworfen, den er im Begegnungsgeschehen als einen "unentrinnbaren Zwang" zum Partner hin erfährt. Schulze spricht hier von einer "unentrinnbaren Kausalität", der sich der Mensch machtlos "ergeben muß", gegen die er "von sich aus nichts mehr auszurichten vermag"²⁾. Diesem "funktionalen" Geschehen steht nun der "intentionale" Vollzug des Menschen gegenüber. Hier wird der Mensch nicht mehr als Durchgangsstadium des sich vollziehenden Seins, sondern in eigener Ursprünglichkeit gesehen. Sein Aktivieren erfolgt zwar nicht autonom und omnipotent, aber ebensowenig außerhalb seiner Entschei-

1) Vgl. S. 90 f, 106 f

2) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 50, 51

dungs- und Handlungsfreiheit. "Der Mensch bestimmt zwar sein Schicksal nicht allein, aber er bestimmt es mit". Seine "Entscheidungen und Handlungen" gehen "mitbestimmend in sein Schicksal ein"¹⁾. Der Umkreis, in dem dies möglich ist, wird zum einen durch die ihm "schicksalhaft" verfügbaren Situationen mit ihren "Gegebenheiten und Anreizen", zum andern durch "das Ganze von Ereignissen und Geschehen" begrenzt²⁾, in das sein Entscheiden und Handeln, wie es auch immer ausfallen möge, eingeht und "sinnvoll", d.h. im Rahmen einer umgreifenden "Gesamtbestimmung"³⁾ aufgehoben wird. Die beiden sich widersprechenden Aspekte des "funktionalen" Geschehens und des "intentionalen" Vollzugs gehören für Schulze um einer unverkürzten Erfahrung menschlichen Daseins willen zusammen. Ohne den Gedanken der "Fügung" und des "Funktionalen" wäre dem Menschsein die zu ihm "gehörende überanthropologische Plastik genommen", ohne "Intention" und "Freiheit" aber würde "die Verantwortlichkeit des Menschen und damit der sittliche Ernst seines Sichverhaltens infragegestellt"⁴⁾. Die ontologisch-ethische Verfassung menschlichen Daseins fordert beide Aspekte und erzwingt hier ein "Mischungsganzes" von "Fügung" und "Freiheit", von "Geschehen" und "Vollzug", in dem beide in ein "feines, engmaschiges Gewebe" verschlungen sind, das "unmöglich ... rational zu entflechten" ist.⁵⁾ Die unauflösbare Aporie beider Sichtweisen wird dort sichtbar, wo verfügbares Geschehen und menschlicher Vollzug nicht gleichsinnig ausfallen, sondern sich durchkreuzen, wo sinnwidrige "Tragik" und sinnzerstörende "Dämonie" aufbrechen. Hier gelangt "metaphysisches" Denken zugleich auch an seine "unüberschreitbare" Grenze. Doch im Bewußtsein dieser Grenze gewährt sich dem Menschen eine "letzte Chance", die unlösbare Aporie "ins Positive zu wenden". In "ehrfürchtigem Schweigen und Stillewerden" vernimmt er, was der sich offenbarende Gott "aus dem Jenseits der Grenze in das Diesseits hineinspricht"⁶⁾.

1) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 198

2) Ders., Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 52

3) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 200, 59 f

4) Ders., ebd., S. 61

5) Ders., ebd., S. 50

6) Ders., ebd., S. 56; vgl. dazu S. 109 f

Fragen wir nach dem tragenden Grund des "intentionalen" Vollziehens, so stoßen wir bei Schulze auf das umfassende Vermögen des "Willens". Darin liegt nun ein weiterer unterscheidender Merkmalskomplex der drei Entwürfe:

Petzelt's transzendentaler Ansatz zeigte sich in seiner erkenntnis-kritischen Askese als ein Denken der "Subjektivität". Aktivität und Wille stellen hier zusammengehörende, ja "identische" Konstitutiva des Ich dar. "Die grundsätzliche Aktivität des Ich ist als Wille anzusehen ... Wir sprechen von der Identität der Aktivität mit dem Willen"¹⁾. Beider Einheit macht gerade die "Einheit des Psychischen" aus. Sie erlaubt hier keinen Kompromiß auf "halbem Wege", so daß zwischen "aktuell Vollbrachtem und aktlos Erlittenem", zwischen "Geschehen" und "Vollzug" unterschieden werden könnten. "Zwei Arten des Psychischen sind völlig undenkbar. Man müßte nach ihrem Verhältnis zueinander fragen, müßte nach dem suchen, was sie eint. Die spezifische Ordnung des Psychischen wäre nicht zu ermitteln". Sie liegt für Petzelt ausschließlich in der "grundsätzlichen Aktivität des Ich, in der es alle seine psychischen Erscheinungen restlos muß erfassen können, um sie zu ordnen ... Mit ihr wird das Motiv des Willens ebenso omnipotent, wie das Motiv des Aktes"²⁾. Daher gilt hier nur die eindeutige Alternative: entweder "ist der Akt seiner Natur nach gewollt, oder er ist überhaupt nicht vollziehbar, das heißt weniger als nichts"³⁾.

Während bei Petzelt die apriorischen Bedingungen des Bewußtseins den nicht mehr überschreitbaren Hintergrund des Entwurfs bilden, sprengt nun Ballauff diesen Horizont der "Subjektivität". Das ungeschichtliche, zeitlose und immer erreichbare "Sein" als Bewußtsein wird zum geschichtlich sich entbergenden und verbergenden Sein, dessen erfüllte Anwesenheit im "Kairos" durch nichts als durch sich selbst bestimmt ist. In diesem Verständnis bleibt der Wille als das Grundvermögen der Subjektivität auf diese beschränkt. Er "kann niemals von sich selbst lassen. Er kann niemals das Seiende es selbst sein, also der Wahrheit zugehören lassen"⁴⁾; denn Wille will immer

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 340

2) Ders., ebd., S. 343

3) Ders., ebd., S. 345

4) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 64

nur und nichts anderes als "sich selbst"¹⁾. Ihm fehlt jegliche Seinsbezogenheit. Daraus wird einsichtig, daß der entscheidende Überstieg von der "Insistenz" zur "Existenz", von der Haltung "reflexiven Selbstgewinns" zum Zustand "selbstloser Freigabe", also die "Kehre" von der "Uneigentlichkeit" zur "Eigentlichkeit" gerade nicht aus dem Umkreis "willentlicher Subjektivität" heraus zu leisten ist. Die Initiative dafür liegt hier allein beim Sein, das gleichsam "von außen" das unverfügbare Ereignis der Ent-eignung des Willens²⁾ vollbringt und sich dem Menschen im zuteilwerdenden Denken "gewährt".

Im Gegensatz zu Ballauff eignet nun dem Willen bei Schulze eine grundsätzlichere Valenz. Wille wird hier als ein zweifaches Vermögen verstanden, als "Wille zum Ich" und als "Wille zur Sache"³⁾. Er läßt das Ich sowohl um seiner selbst als auch um der Sache selbst willen tätig werden. Dem reflexiven, vom "Willen zum Ich" getragenen Verhalten geht es daher um die "Entfaltung" des Ich bzw. des Selbst in "Horizontenerweiterung" und "Substanzanreicherung". Schulze beschreibt es als "Auseinandersetzung" mit der Welt, als "Ergreifen" und "Verfügen", als "formende und gestaltende Tat"⁴⁾. Ihm liegt im Ganzen der Gedanke der "Herrschaft" zugrunde. Es wird daher als "dominatives" Verhalten bestimmt. Davon unterscheidet sich das allein dem "Willen zur Sache" entspringende Verhalten. Sein Grundzug ist "Dienst und Hingabe", selbstloses "Lassen" des Ich als ein "Hineinstehenlassen" des Wertreichen, als ein "Sichfallenlassen" in den Sinn, als ein "Sichergreifenlassen" vom sich zusprechenden Sein. Schulze bezeichnet es als "acceptives" Verhalten. Dieses "Lassen" ist im Unterschied zum analogen Vorgang bei Ballauff nicht ausschließlich Ereignis und Geschehen, sondern zugleich auch "Leistung" des "mitbestimmenden" Ich. Es ist ein "Produkt straffer Selbstzucht"⁵⁾ in der "Selbstbegrenzung" des Verstandes durch "bewußtes Wollen herbeigeführt"⁶⁾.

1) Vgl. Ballauff, Systematische Pädagogik 1970, S. 123, 171; Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 238

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 170

3) Schulze, F., Herausforderung des Seins, S. 248; Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, S. 195

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 139

5) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 100

6) Ders., Herausforderung des Seins, S. 248

Nun sind bei Schulze die beiden Grundweisen des Verhaltens in ihrer Ausprägung an die Genese des Ich gebunden und erweisen sich als die entscheidenden Entwicklungsstufen im Prozeß der Menschwerdung, den Schulze ähnlich wie Ballauff in drei Stadien gliedert. Der Folge von "Selbstvergessenheit", "Selbstbewußtsein" und "Selbstlosigkeit" bei Ballauff¹⁾ entsprechen hier die Stufen des "unmittelbaren Umgangs", des "dominativen" und des "acceptiven" Verhaltens. Doch erfassen beide Stufenfolgen die Genese des Ich unter einem unterschiedlichen Blickwinkel. Ballauff erhellt das Werden des Menschen als die Aufhebung seines "Selbst", Schulze als das Gewinnen seines "Selbst" in grundsätzlicher "Offenheit" und "Erschlossenheit" für das Sein. Sein und Selbst schließen sich für ihn nicht aus, sondern gehören in einer Weise zusammen, deren Vermittlung den Prozeß der Menschwerdung ausmacht. Dabei wird das Motiv der "Subjekt-Objekt-Spaltung" zum Prinzip der Einteilung. So besagt die anfängliche und in deutlicher Anlehnung an Theodor Litt bezeichnete Stufe des "unmittelbaren Umgangs" den Zustand vor der "Subjekt-Objekt-Spaltung", in dem Ich und Welt noch in "urtümlicher Ungeschiedenheit" auftreten²⁾. Mit dem "Erwachen" des Bewußtseins erlangt der Mensch das Vermögen der "Reflexion". Er wird zum "Wesen, das sich auf sich selbst bezieht". In dieser Rückbezüglichkeit liegt die "Spaltung" in Ich und Nicht-Ich, in Subjekt und Objekt beschlossenen. Menschliches Tätigsein wird zur "Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Objekt" im Sinne eines "Herrwerdens über Personen, Sachen, Situationen"³⁾. Danach stellt sich das "dominative" Verhalten durchaus als Zuwendung des Ich zur Welt dar, doch als eine Zuwendung um der eigenen Selbstermächtigung willen. Schulze charakterisiert diese Art der Weltzuwendung auch als "technische Sachlichkeit"⁴⁾. Sie trifft Welt immer nur in ihrer mittelbaren, instrumental Bedeutsamkeit "für" das Ich. Welt wird im "Entgegenstehen", eben als "Gegenstand" erfaßt und entzieht sich damit der unmittelbaren Erfahrung ihres "Wesens" bzw. "Seins". Diese Erfahrung ist nur dadurch möglich, daß sich das "Entgegenstehen" von

1) Vgl. S. 15 f

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 18, 179, 185; Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 93, 94

3) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 94, 95

4) Ders., ebd., S. 97 f; Vom Sinn der Lehrerbildung, S. 334

Welt und Ich in ein Aufeinanderzu und Zueinanderhin wandelt, also die Struktur der "Begegnung" annimmt. Sie setzt folglich voraus, daß der Zustand der "Subjekt-Objekt-Spaltung" überwunden und das "dominative" Verhalten zum "acceptiven" Verhalten hin überschritten wird. Schulze versteht diesen Überstieg zur dritten Stufe der Menschwerdung gleichsam als "Rückkehr in die Situation vor der Subjekt-Objekt-Spaltung"¹⁾. Sie vollzieht sich nicht von selbst, sondern ist dem Menschen aufgegeben. "Der Wille zum Ich muß zurücktreten und die Führung an den Willen zur Sache weitergeben"²⁾. Das verlangt äußerste Anstrengung. Das Ich kämpft hier den "schwersten Kampf, den es gibt, den Kampf des Menschen gegen sich selbst"³⁾. Ist er durchgestanden, so kommen die tieferen Schichten der Seele zum Tragen. Der Mensch gewinnt eine "neue" Sachlichkeit, die Schulze im Unterschied zu jener "technischen Sachlichkeit" und in Bezugnahme auf die Individualpsychologie und Psychotherapie Fritz Künkels auch als "sachliche Sachlichkeit" bezeichnet. Sie hebt jene nicht auf, sondern steht "neben und über" ihr, "begrenzt" sie und stellt sie in ihren "Dienst"⁴⁾.

Mit der aufgewiesenen Fassung von funktionalem Geschehen und intentionalem Vollzug bezieht Schulze im Vergleich zu Petzelt und Ballauff eine mittlere Position. Er versucht seinen Entwurf gleicherweise vom aktivierenden Ich und vom wirkenden Sein her zu entfalten. Dabei bleiben jedoch gerade die Fragen nach Abgrenzung und Vermittlung der zusammengespannten Bereiche offen.

So bleibt durchaus unklar, wie jener entscheidende Überstieg von der zweiten zur dritten Stufe der Menschwerdung zu verwirklichen ist. Schulze spricht hier zwar "Wille", "Einsicht" und "Verstand" an, läßt aber nicht erkennen, welche Wirkmächtigkeit er den einzelnen Vermögen beimißt. Dazu kommt die Schwierigkeit, daß Schulze den fundamentalontologischen Gesichtspunkt mit dem "anthropologischen" Anliegen koppelt. Wie seine pädagogischen Ausführungen zeigen, geht es ihm bei aller "Erschlossenheit" des Ich für das Sein und allem "Sichergreifenlassen" vom Sein doch zugleich um das "Selbst", das es nicht nur im "dominativen" Ausgreifen, sondern auch in den "acceptiven" Formen des Lassens zu "gewinnen" gilt⁵⁾.

1) Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 95

2) Ders., Herausforderung des Seins, S. 248

3) Ders., Pädagogische Strömungen, S. 99

4) Ders., ebd., S. 101

5) Vgl. S. 138 f

Damit erlangen diese beiden Stufen der Menschwerdung einen doppelten Stellenwert. Neben die fundamentalontologisch begründete Überordnung der dritten Stufe tritt in "anthropologischer" Hinsicht eine Unterordnung beider Stufen unter den Gedanken des "sich selbst gewinnenden" Ich, in der das "dominative" und das "acceptive" Verhalten als äquivalente Motive in einer Ebene zu liegen kommen. Als letzte offene Frage bleibt schließlich das fundamentale Verhältnis von funktionalem Geschehen und intentionalem Vollzug selbst. Es wurde als "rational" nicht auflösbares "Mischungsganzes" erkannt, in dem beide Bereiche um der ontologisch-ethischen Verfassung des Menschen willen zusammengespannt werden.

II. Das Bildungsverständnis

Auf dem Hintergrund der abgesteckten Vorentscheidungen gewinnen wir die pädagogische Ebene des Vergleichs. Konvergente und divergente Strukturen der tragenden pädagogischen Grundbegriffe werden jetzt unterscheidbar. Ballauff, Schulze und Petzelt geht es um die "Menschlichkeit des Menschen" bzw. das "Menschentum im Menschen" als Bedingung und Anspruch menschlichen Daseins. Übereinstimmend fassen sie dieses Verhältnis im Gedanken der "Bildung", den sie ihren Voraussetzungen entsprechend unterschiedlich interpretieren: Petzelt als zeitlosen, unwandelbaren "Begriff", Ballauff als zeithaften, geschichtlichen "Sinn" für das Hier und Heute; Schulze schließlich begreift Bildung ebenfalls als historische Kategorie, legt ihr jedoch keinen neuen, ihre geschichtliche Herkunft "überholenden" Sinn unter (Ballauff), sondern ordnet ihr statt dessen ergänzend und ausgleichend das Motiv der "Besinnung" zu. Damit legt nun das jeweilige Verständnis von "Bildung" bzw. "Bildung und Besinnung" den Horizont des "Pädagogischen" fest. Es "dimensioniert" die gesamte pädagogische Thematik und läßt die zentralen Fragen nach Erziehung und Unterricht erst aus sich hervorgehen.

1. Der "Begriff" der Bildung bei Alfred Petzelt

Petzelt's "apriorischer" Begriff der Bildung bestimmte sich im Problem des "gültigen Vollzugs" im Sinne des "recte vivere" Er beinhaltet das Verhältnis von "Vollzug" und "Gültigkeit", von "Psycho-Logischem" und "Logischem", wie es die "Natur des Ich"¹⁾ als korrelative Einheit von "Aktivität" und "Bindung" vorgibt. "Prozeßhaftigkeit" und "Logoshaftigkeit" zeichnen demnach das Ich aus. Aktivierend steht es unter dem Anspruch des "Logos" als der absoluten Koinzidenz von "Wahrheit und Gutheit", um sich mit seiner gesamten Aktmannigfaltigkeit in diesen beiden Ordnungen zu "binden". Kein Akt liegt außerhalb dieses Sollensanspruchs,

1) Vgl. S. 184 f

kein Akt wird auch nur von einer der beiden Ordnungen, sondern immer von beiden zugleich beansprucht. Aktivität erwies sich als bindbare, in beiden Ordnungen zu bindende Aktivität, bzw. als aktivierbare, in beiden Ordnungen zu aktivierende Bindung. In diesem Zusammenhang steht das Ich "seiner Natur nach". Beide Ordnungen sind ihm zum Vollzug "aufgegeben". Das besagt nicht zwei Vollzüge im Nacheinander oder auch Nebeneinander, sondern den gleichzeitigen Vollzug beider Ordnungen "für einander": Wahrheit verlangt als "bonum" notwendig "Wahrhaftigkeit"; der Gegenstand, wie er "ohne mich" ist, verlangt "für mich" zu gelten; "Erkennen" ist nie ohne "Anerkennen", ohne "Wollen", "Unterscheiden" nicht ohne "Entscheiden". Gegenständliche Sachordnung und sittliche Ichordnung stehen so in unlösbarer Verwiesenheit. Die Einheit beider Ordnungen definiert das Ich im Bildungsproblem als die ihm zum Vollzug aufzugebene "Einheit von Wissen und Haltung"¹⁾. Zweifach ist damit die Bildungsordnung festgelegt. In "Argumentation für Sachlichkeit" und "Motivation für Sittlichkeit" verwirklicht das Ich diese korrelative Einheit, bestimmt sich mit jedem Akt in spezifischer Wertigkeit und "produziert" sich selbst als "Persönlichkeit". Dieser Begriffszusammenhang enthält für die Vergleichbarkeit der vorliegenden Konzeption wesentliche Merkmale, die es näher herauszustellen gilt.

Jeder Akt bewegt sich in der aufgezeigten Gerichtetheit, verweist auf das Absolute und bedeutet "Teilhabe" an ihm. Das Ich wird zum "Korrelat" des Absoluten und im Gedanken der "Ebenbildlichkeit" in struktureller Analogie zu ihm verstanden. Petzelt faßt diese Analogie der "Ebenbildlichkeit" in drei Strukturmomenten, die er mit Cusanus als "unitas", "praesentia" und "capacitas" bezeichnet. Als "unitas uniens", als "einheitschaffende Einheit" gestaltet das Ich Gegenständliches und sich selbst in sachlich-sittlicher Bindung zur Einheit. Es leistet diese Aufgabe dank jener besonderen Zeitform der "Präsenz"²⁾, in der jeder Akt Verlaufschaftes zur Zeitlosigkeit erhebt, in "Sinnzusammenhänge" eingliedert und dadurch

1) Vgl. S. 195 f

2) Vgl. S. 190 f

"Sinn" verleiht. Dabei ist das Ich "seiner Natur nach" auf "alles" gerichtet; denn "etwas" ist nur in Relation zum Ich, Sein ist immer nur solches für Bewußtsein und umgekehrt. Psychisches und Gegenständliches bedingen sich gegenseitig. Es gibt so keinen Inhalt, der nicht irgendwie Gegenstand der "alles" umfassenden Aktivität des Ich werden könnte, der nicht prinzipiell gewußt und gewollt werden könnte. Das "ich denke etwas - ich will etwas"¹⁾ muß folglich jede Vereinzelung, jede psychische Regung "begleiten können" (Kant). Damit bestimmt sich das Ich in seiner "Ebenbildlichkeit" als "die Möglichkeit 'alles' zu denken, zu fragen, zu wollen"²⁾. "Capacitas infinita" (Cusanus) nennt Petzelt dieses Strukturmoment, das den Menschen für jeden Vollzug auffordert, sich "capax infiniti" zu halten. Ebenbildlichkeit als "unitas", "praesentia" und "capacitas" dringt auf Verbindlichkeit. Sie ist "Prinzip" des Ich, also nicht "ichgleichgültig", sondern "ichbestimmend". Sie wird zum Sollen für die Bewältigung von Fällen, zum Sollen für den geforderten Vollzug der Bildung.

Wenn zum Gedanken der Ebenbildlichkeit das Aktivieren im Dienste dieses Prinzips gehört, wenn das Ich seinen Standort als Ebenbild Gottes zu "produzieren" hat, dann erschließt diese Aufgabe einen weiteren Begriffszusammenhang; ihre Erfüllung ist unabdingbar in die "Freiheit", die "Verantwortung" und den "Willen" des Ich gelegt. Über die gültige Gestaltung der Relation "Ebenbild - Urbild" entscheidet allein der Akt und zwar in der gültigen Zuordnung von Wissen und Haltung. Diese Korrespondenz hat das Ich aus sich zu leisten. Sie "wird" nicht und "wächst" ihm nicht zu, etwa in organischer "Selbstentfaltung", noch "ereignet" sie sich als Effekt "von außen" mit ihm. Jede Form "naturhaften" Geschehens oder "psychischer" Kausalität scheidet aus. Was bleibt ist das auf sich selbst gestellte, spontane Ich, das frei von allen "Wirkungen" seine prinzipielle Ebenbildlichkeit in eigener, frei zu wählender Entscheidung vollzieht. Die hier vorausgesetzte Freiheit ist kein Naturphänomen - "weder Vermögen noch Anlage" -, sondern Definitionsmoment der Psyche. Sie ist "Prinzip des Ich für

1) Petzelt, A., Grundlegung der Erziehung, S. 100 f

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 359, 259; Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1953, S. 162; Wissen und Haltung, S. 28 f

seine aktuellen Bewegungen, in ihm hat aller motus mentis statt. In ihm ... unterscheidet es und entscheidet sich, in ihm definiert sich seine Personalität"¹⁾. In solcher Sicht hat Freiheit nichts mit Bindungslosigkeit zu tun. Sie ist "positiv" im Gedanken notwendiger Bindung und Ordnung zu begreifen. Ihre negative Bestimmung kann lediglich das "Freisein von Ungültigem, Minderwertigem und Abwertigem" bedeuten, also die Voraussetzung zum "Freisein für" gültige Bindung in Argumentation und Motivation. Damit erweist sich Bildung im Aspekt der Freiheit als Bewährung der Ebenbildlichkeit in "Befreiung und Bindung", in der Befreiung "von" allem Ungültigen "für" die allein gültige "Bindung an das Absolute"²⁾; sie fordert Befreiung von unwertigem "Subjektivismus" für die Bindung in "reiner Subjektivität".

Der Akt "ist" nur als Akt des Ich, als "der seinige". Diese Zurechnung ermöglicht das Prinzip der Freiheit. Es hält ihn frei von allen "Wirkungen", verbürgt die "Reinheit der Leistung" und weist ihn als ausschließliche Setzung des Ich aus. Die Freiheit macht es, daß der Akt nicht nur beim Ich "anhebt", sondern auch "in ihm entspringt"³⁾. Sie verweist damit auf die Prinzipien der "Verantwortung" und des "Willens". Durch die Freiheit wird der Akt "meine" Antwort auf die geforderte Bindung an das Absolute. Er trägt allein "mein Signum", ist "meine Art", dem Sollen zu entsprechen. Dieses "Possessivverhältnis" bindet den Akt an das Ich und macht ihn zugleich zum "Exponenten" des Ich. Er zeigt die Wertigkeit, die das Ich ihm verleiht, zugleich die Wertigkeit des erreichten Standortes: in ihm "exponiert" das Ich "sich selbst". Verantwortung meint dann den Standort des Ich als "Aufgabe Gott gegenüber"⁴⁾. Sie begreift jeden Vollzug als "unmittelbar zu Gott"⁵⁾

1) Ders., Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1957, S. 85

2) Vgl. ders., ebd., S. 93

3) Ders., Grundlegung der Erziehung, S.

4) Ders., Von der Frage, S. 91

5) Ders., ebd., S. 88; Wissen und Haltung, S. 70, 71; Zum Problem der Persönlichkeit, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen, 8. Jg. 1953/54, S. 33. Petzelt beruft sich hier unkritisch auf jenes bekannte Wort Rankes in seinem Vortrag von 1854 vor Max II von Bayern, wonach jede Epoche unmittelbar zu Gott sei und ihr Wert ausschließlich in ihr selbst liege. Nun ist diese Bezugnahme insofern problematisch, als sich mit dem gegen Hegel gerichteten Diktum nicht nur die Absage an dessen apriorisch konstruierten Geschichtsentwurf, sondern überhaupt eine Absage an "idealistisches" Denken in zeitlosen Begriffen und der Beginn des spezifisch "geschichtlichen" Denkens verbindet. "Unmittelbar zu Gott" besagt dann weniger das

und ist "in der participatio des Ebenbildes ausdrücklich all-gemeingültig und unaufhebbar festgelegt". Das Ich "steht" in dieser Verantwortung seiner selbst vor Gott. Es kann sich ihrer nicht entledigen. Selbst jedes Mißachten dieser Voraussetzung ist "akthaft", hebt diese also nicht auf, sondern bestätigt sie, wenn auch in einem "geminderten" Wert. Gleich der Freiheit ist so Verantwortung "definierendes Moment des Ich als Ebenbild. Sie ist ausdrücklich Band zu Gott, wenn man will Signum des Teilhabens an Gott ... In solcher grundsätzlichen Verantwortlichkeit hat das Ich notwendig für seine Akte einzustehen, ob es mag oder nicht mag. Es steht und hat sich das, was es vollzieht, selbst zuzurechnen"¹⁾. Freiheit und Verantwortung verweisen damit auf den "Willen", den Petzelt als das "Verfügungsrecht des Ich über sich selbst"²⁾ definiert. Er steht mit diesen Prinzipien in der gleichen Gerichtetheit im Sollen und setzt das Ich instand, seine Freiheit verantwortlich zu realisieren. Wille ist "prinzipiell" nur als freier und verantwortlicher möglich, denn weder Freiheit noch Verantwortung können in "Willenlosigkeit" gefaßt werden. Beider Vollzug ist nur als "gewollter" sinnvoll. "Willenlosigkeit" gehört gleich "Unfreiheit" oder "Verantwortungslosigkeit" bereits in den Bereich der vollzugsbestimmten Werte des Willensprinzips, stellt also selbst einen "Fall" des Willens dar, dessen Wert aus der Reihe aller meßbaren und beurteilbaren Fälle des Wollens nicht herausfällt. Freiheit, Verantwortung und Wille zeigen sich in unlösbarer Einheit. Sie bestimmen das Ich im Bildungsproblem als die Prinzipien seiner "Bewährung in der Ebenbildlichkeit".

Bildung als Ebenbildlichkeit in Freiheit, Verantwortung und Willentlichkeit setzt das Ich als "Spontaneität" voraus. Gemeint ist

übereinzeln - allgemeine Gebundensein an das Absolute, meint weniger die "prinzipielle" Ebenbildlichkeit, vielmehr die Individualität, sofern sie mehr ist als ein bloßer "Fall" solcher Allgemeinheit, mehr als der zeitpunkthafte Vollzug der apriorischen "Natur" des Ich, die als in allen Menschen dieselbe aufgesucht wird. Es geht nicht um das Allgemeine des "Falles", sondern um das Besondere und Unverwechselbare der "Situation", also nicht um das, was im Kantischen Sinne jeder in dieser Situation tun müßte, sondern um das, was gerade ich und kein anderer hier und jetzt "vollbringen" kann.

1) Ders., Von der Frage, S. 90

2) Ders., Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, S. 109

die "Spontaneität des Denkens" (Kant), in der hier das Ich als "Herrscher" über mögliche Inhalte seines Bewußtseins im "Dienst" des Absoluten steht. Nicht die "Willkür eines souveränen Oberhauptes", sondern die "Bindung des Untertanen" an das zeitlose Gesetz der Wahrheit ist gefordert. In dieser Aufgabe sind wir allerdings auf uns allein gestellt. Bildung meint "Selbstbestimmung", "Selbstgestaltung", "Selbstwerk", also grundsätzlich "Selbstbildung"¹⁾. Das Ich ist Subjekt und Objekt seiner Bildung zugleich. Mit Leibniz spricht hier Petzelt von der "monadischen Struktur" des Ich, vom "monadischen Alleinsein" als "Auszeichnung" des Ich. Es ist "fensterlos", "von außen" nicht bestimmbar, ausschließlich "Werk seiner selbst" (Pestalozzi). Das Ich vollzieht diese relative Autonomie in der zweifachen Ordnung der Sachlichkeit und Sittlichkeit, deren Einheit es in jedem Akt gestaltet. Diese Aufgabe ist konstitutiv. Das Ich kann sich ihr nicht entziehen. Aktivieren bedeutet notwendig die Zuordnung von Wissen und Haltung unter der Forderung der Gültigkeit. Wahres Wissen und wahrhaftige Haltung sind für einander zu vollziehen. Unter diesem Anspruch bewegt sich das Ich ausnahmslos. Seine "Leistung" liegt demnach in der "Art" der Verwirklichung, in der "Wertigkeit", die es dieser Korrelation verleiht. Sie wird Ausdruck seines Standortes vor Gott, seiner erreichten "Individualität", seines "Persönlichkeitswertes". Die damit angesprochene Struktur ist die des "Selbst - Verhältnisses"²⁾. Sie bestimmt die geforderte Zuordnung des gegenständlichen und sittlichen Niveaus für jeden Akt. Das Ich richtet sich auf Gegenständliches, zugleich auf sich selbst. "Erkennen" und "Werten" bzw. "Anerkennen" bezeichnen die beiden entscheidenden Relationen, die notwendig aufeinander verweisen, dennoch unabhängig von einander in je eigener Ordnung zu vollziehen sind. Erkennend gestaltet das Ich Gegenständliches zur "sachlichen Eindeutigkeit" im Wissen, wertend sich selbst angesichts des Erkannten zur "sittlichen Eindeutigkeit" in der "widerspruchlosen Geschlossenheit" gültiger Haltung. Dabei kompliziert sich der As-

1) Ders., Von der Frage, S. 97

2) Vgl. S. 212 f

pekt des Wertens insofern, als in ihm Aktsubjekt und "Objekt" zusammenfallen. Das Ich meint sich selbst, ist Betrachter und Betrachteter in einem, Voraussetzung also und Setzung, Prinzip und Tatsache. Es nimmt zwei grundsätzlich geschiedene "logische Orte" ein. Zum einen ist es Subjekt seiner Akte, empirisches Subjekt in seiner konkreten Verfassung mit allen Mängeln und Vorzügen; zum anderen "versetzt" es sich selbst an die "Stelle des Gesollten", nimmt die Position der Norm ein, jenen Standort, von welchem aus die Beurteilung von Fällen möglich wird. Es wird Maß aller Maße für sich selbst¹⁾. Erneut wird die Gebundenheit des Ich, seine Teilhabe am Absoluten sichtbar. Petzelt faßt sie für diesen Aspekt im Prinzip des "Gewissens". Es wird zur Voraussetzung, der alle Akte solcher "Selbstbetrachtung" gehorchen, zum "psychischen Prinzip" sittlicher Eindeutigkeit gleich dem Wissen als dem Prinzip sachlicher Eindeutigkeit. "Wissen und Gewissen treten auseinander im Hinblick auf die zu unterscheidenden Dimensionen ethischer und gegenständlicher Geltung ... Das Wissen als Forderung nach Wahrheit, das Gewissen in der Forderung nach Wahrhaftigkeit. Wissen und Gewissen verhalten sich als Aspekte des Ich wie Sachlichkeit und Sittlichkeit zueinander"²⁾. Beide fordern das aktivierende Ich. Das Wissen als Prinzip verlangt wahres Wissen im Erkenntnisprozeß, das Gewissen wahrhaftige Haltung im Prozeß der Selbstbetrachtung. "So sehe ich den Gegenstand - so ist er" lauten Anfangs- und Endpunkt im Erkennen, "so bin ich - so sollte ich sein" lauten die beiden markanten Punkte im Gang der Selbstbetrachtung. Das Ich sucht hier die "Verbindlichkeit" seines Wissens, "produziert" die Art seiner Haltung allem Inhaltlichen gegenüber. Darin bindet es sich im Gewissen, vollzieht seine Teilhabe am Absoluten, bewährt sich in seiner Ebenbildlichkeit.

Schließlich fordert der Begriff der Bildung einen letzten Zusammenhang, den Gedanken der "Du-Beziehung"³⁾. Er folgt notwendig aus dem angesprochenen "Selbst-Verhältnis", in dem das Ich sich selbst als Du gegenübertritt. Diese Struktur ermöglicht seine Bindung im

1) Ders., Von der Idee der Persönlichkeit, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 26. Jg. 1950, S. 194

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 279

3) Vgl. S. 208 f

Gewissen. Petzelt bestimmt sie als das Verhältnis der "Abhängigkeit" vom Absoluten. Jeder Akt des Ich produziert Werte dieser "Abhängigkeit". Er erhebt damit Geltungsansprüche und zeigt sich in grundsätzlicher Beurteilbarkeit. Er beansprucht darin nicht nur für das setzende Ich, sondern für mögliche Iche überhaupt zu gelten bzw. von ihnen beurteilt zu werden. Folglich erweist sich der Akt des Ich nicht nur als "der seinige", sondern zeigt sich in ausdrücklicher Du-Bezogenheit. Das Gesetzte, mit ihm das Ich in der "Art" seines Setzens verlangen vom Du, daß sie ebenso müßten beurteilt werden, wenn dieses erkennend und wollend Gegenständliches und sich selbst bestimmt. Das Mühen des Ich um die gültige Korrespondenz von Wissen und Haltung ist so immer ein Bemühen angesichts des Du. Ich und Du stehen grundsätzlich "in gleichem Standorte" dem Absoluten gegenüber. Das Selbst-Verhältnis des einen trifft das Selbst-Verhältnis des anderen, der erreichte Wert der "Abhängigkeit" des Ich vom Absoluten wird Aufforderung an das Du, seinerseits eigene Werte der "Abhängigkeit" zu produzieren. Um dieser "Abhängigkeit" willen stehen sich Ich und Du im Verhältnis der "Unabhängigkeit" gegenüber. Die "Reinheit" der eigenen Leistung verlangt diese "Unabhängigkeit" der Iche voneinander. Sie garantiert das "Selbstwerk" des Ich in Freiheit, Verantwortung und Willentlichkeit. In dieser positiven Funktion hat "Unabhängigkeit" nichts mit Beziehungslosigkeit, Indifferenz oder Gleichgültigkeit zu tun, sondern besagt im Gegenteil eine ausgezeichnete Beziehung, nämlich "die gegenseitige Hilfe zur Reinerhaltung der Ebenbildlichkeit, sofern sie Abhängigkeit vor Gott bedeutet"¹⁾. Sie wird darin zum Fundament pädagogischer "Führung"²⁾. Sie bestimmt das Du-Verhältnis der Iche so, wie das Motiv der "Abhängigkeit" deren Selbst-Verhältnis. Du-Verhältnis und Selbst-Verhältnis machen in ihrem Zusammenhang die Struktur der "Du-Beziehung" aus: Die "Unabhängigkeit" der Iche voneinander in der definierten "Abhängigkeit" vom Absoluten. Darin liegt der "dialogische" Charakter der Bildung beschlossen³⁾. Alles Argumen-

1) Petzelt, A., Von der Frage, S. 101

2) Vgl. S. 217 f

3) Vgl. S. 216

tieren und Motivieren fordert "Gemeinschaft", setzt sie voraus und setzt sie in spezifischer Wertigkeit. Jeder Akt trifft Ich und Du in der gemeinsamen Aufgabe, unabhängig voneinander ihre "Abhängigkeit" vom Absoluten zu vollziehen.

2. Das Problem der "Subjektivität"

Im Prinzip des Dialogischen, in der "Du-Beziehung als Definitionsmoment des Psychischen" ist der Begriff der Bildung bei Petzelt bis in jene Zusammenhänge entfaltet, in denen Erziehung und Unterricht ihren definierten Stellenwert im Ganzen des pädagogischen Begriffsgefüges erlangen. Überblicken wir den durchlaufenen Zusammenhang im Gesamten, so zeigt sich ein Verständnis, das Bildung als "gültigen Vollzug" der vorgegebenen Ordnung, der "Natur des Ich" ansetzt. Bildung meint "die subjektive Existenz des Menschen in ausdrücklicher Ansehung seiner Essenz", "das Gerichtetsein des Subjekts zur Subjektivität"¹⁾, kurz: "das Subjekt für Subjektivität"²⁾. Dabei wird die angesprochene Dimension der "Subjektivität" entscheidend für den weiteren Verlauf unserer Überlegungen. Ihr liegt jene "erkenntniskritische" Sicht zugrunde, die den Menschen nicht nur zum "Korrelat", sondern auch zur "Bedingung" der "Gegenständlichkeit" bestimmt, also Umfang und Mächtigkeit der Bildungsfrage in einer, wenn auch transzendentalen Weise "vom Menschen her" festlegt. Bildung wird hier ausschließlich durch diese Dimension der "Subjektivität" definiert. Ihr Umfang fällt mit dem Horizont des "Bewußtseins", ihre Mächtigkeit mit der Grundverfassung der "Aktivität" zusammen. Durch "Bewußtsein" und "Aktivität" schließt und erhebt das Ich das Affizierende des Gegenständlichen zur Einheit des Objektes, zugleich sich selbst zur Einheit der Persönlichkeit. Demnach ist hier Bildung ein palintropes Geschehen, immer Selbst- und Weltbildung zugleich. Der Weg zu sich selbst verläuft ineins mit dem zur Welt. Zwei gegen-

1) Ders., Wissen und Haltung, S. 12; Über das Bildungsproblem, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik, 36. Jg. 1960, S. 236

2) Ders., Von der Idee der Persönlichkeit, S. 191; Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, S. 90

läufige "Diallelen"¹⁾ charakterisieren dieses Geschehen: die objektive Bewegung des affizierenden Gegenständlichen im "Erkenntnisprozeß" des Ich zum ichunabhängigen Objekt im Ganzen der Welt und die subjektive Bewegung des Ich im "Werten" des ichunabhängigen Objekts zur Einheit der Persönlichkeit. Doch stellen beide "Diallelen" keineswegs gleichwertige Äquivalente im Bildungsprozeß dar, da sich diese Palintropie von vornherein im Rahmen der "Subjektivität" vollzieht. Das bedeutet für den gegenständlichen Aspekt, daß das Erkannte, das Objekt, zwar "ichunabhängig", "gereinigt, rein" von allen "Subjektivismen" hervortritt²⁾, dies aber nur durch "Bewußtsein" und "Aktivität" des selbstmächtigen Ich hindurch. Diese Voraussetzung wird Seiendem gleichsam zum Gesetz seines Erscheinens; es wird zum Objekt, das nur "ist" gemäß den Kategorien des Bewußtseins und kraft der "omnipotenten" Aktivität des Ich. So bezeichnet "Sachlichkeit" für Petzelt jene Dimension, in der Seiendes den Bedingungen der "Subjektivität" entsprechend zum "Stand" gebracht wird, eben "Gegenstand" des Bewußtseins wird. Diese Transformation des Seienden in den Aktionsraum des vorstellenden und urteilenden Ich macht deutlich, daß der gegenständliche Aspekt des Bildungsgeschehens, die mit Weltbildung bezeichnete Gestaltung des Seienden zum Objekt, ausschließlich als Akzentuierung innerhalb einer umfassenden anthropozentrischen Bildungskonzeption zu sehen ist. Der Schwerpunkt liegt hier ganz auf Seiten des Subjekts, freilich nicht im Sinne eines selbstherrlichen "Subjektivismus", sondern im Sinne jenes "Gerichtetseins zur Subjektivität". Damit stehen Freiheit und Willentlichkeit des Subjekts in vorgängiger "Geltungsgebundenheit"³⁾, in der Gebundenheit an die Norm des "Sittengesetzes"⁴⁾, des "Sollens". Angesichts der anthropozentrischen Bildungsstruktur mit ihrer Ermächtigung des Subjekts ist diese Dimension der "Sittlichkeit" notwendig gefordert, da der Bereich der "Sachlichkeit" zwar "Argumente", aber keine "Motive" des Handelns zu er-

1) Vgl. S. 28 f

2) Vgl. S. 187

3) Ders., Vom Problem der Persönlichkeit, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 26.Jg. 1950, S. 105

4) Vgl. ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 305, 306, 311, 330, 336, 339

bringen vermag. Zugleich "rechtfertigt" sie die angesprochene Anthropozentrik, deren sich Petzelt durchaus bewußt ist, wenn er bezeichnender Weise von einem wohlverstandenen "Egoismus"¹⁾ der Bildung spricht. Die "Rechtfertigung" liegt darin, daß die Aktivität des Ich aus einer bloßen Selbstbezogenheit herausgelöst und unter den Anspruch der "Gültigkeit des Ich" gestellt wird. So geht es nicht um das Ich schlechthin, sondern um seine "Wertigkeit", um seinen "gültigen Standort", um das, "in seinen Akten gültig geordnete und sich immer wieder gültig ordnende Ich"²⁾. Diese Form der Selbstbestimmung, in der das Ich "Sorge für sich" trägt, ist "identisch mit dem Egoismus", der "das Gesollte an ihm vom Nichtgedurften immer wieder zu trennen" weiß. Petzelt umschreibt ihn vielfältig als "positiven", "definierten" und "geordneten Egoismus"³⁾ der Bildung, als "gültigen", "geläuterten" und "gerechtfertigten Egoismus"⁴⁾, als "echten Egoismus, der die Gültigkeit des Ich meint" bzw. als "geheiligten Egoismus des Weisen, der gelernt hat, sich geordnet zu halten, und der nicht aufhört, sich darum zu bemühen"⁵⁾.

1) Ders., ebd., S. 353; Wissen und Haltung, S. 70, 71; Über das Lernen, S. 83; Von der Idee der Persönlichkeit, S. 195, 203; Vom Problem der Persönlichkeit, S. 105; Zum Problem der Persönlichkeit, S. 389; Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, S. 94, 106; Über das Bildungsproblem, S. 236, 238, 244

2) Ders., Wissen und Haltung, S. 84

3) Ders., ebd., S. 71; Von der Idee der Persönlichkeit, S. 195, 203; Vom Problem der Persönlichkeit, S. 105; Zum Problem der Persönlichkeit, S. 389; Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, S. 94, 106

4) Ders., Über das Lernen, S. 83; Über das Bildungsproblem, S. 236, 238, 244; Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, S. 106; Von der Idee der Persönlichkeit, S. 203

5) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 353

3. "Sinn und Maß" der Bildung bei Theodor Ballauff

Mit dem aufgewiesenen "Horizont der Subjektivität" ist nun der Punkt erreicht, an dem Ballauff mit seiner Frage nach "Sinn und Maß der Bildung" einsetzt. Er bewegt sich damit innerhalb der von Heidegger in seinem Brief über den "Humanismus" abgesteckten Aufgabe, das in "Platons Lehre von der Wahrheit"¹⁾ aufgewiesene anthropozentrische und darin gerade seinsvergessene Bildungsdenken des abendländischen "Humanismus" zu überschreiten. Entsprechend sucht er, die universale Rückbezüglichkeit, die "reflexive Grundstruktur" dieses Denkens in einer "ursprünglicheren" und "anfänglicheren" Weise zu denken. Seine philosophiegeschichtlich neopräsokratische Problemstellung findet die gesuchte "arché" im "Denken des Seins". Der Horizont des "Seins" wird "Ursprung und Ausgang" einer "neuen Pädagogik", die "Subjektivität" als zu überwindende "Phase" und "uneigentlichen" Modus des "In-der-Welt-Seins" begreift²⁾. Damit eröffnet Ballauff eine weitreichende Auseinandersetzung zwischen idealistischer Bewusstseinsphilosophie und fundamentalontologischer Seinsphilosophie im pädagogischen Raum, eine Kontroverse, die innerhalb der Vielfalt gegenwärtiger Kritik am Begriff der Persönlichkeitsbildung im wesentlichen als Grundlagendiskussion der Pädagogik geführt wird³⁾.

1) Heidegger, M., Platons Lehre von der Wahrheit, Mit einem Brief über den "Humanismus", Bern 1954²

2) Vgl. Ballauff, Th., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 233

3) Vgl. dazu auch die Arbeiten Klaus Schallers, vor allem: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht, Heidelberg 1961, S. 21 ff; Vom "Wesen" der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege, Ratingen 1961, S. 30 ff; Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch, Bochum 1962² (Kamps päd. Taschenbücher, Bd. 12), S. 73 ff; Anthropologische Perspektiven der Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 18. Jg. 1964, S. 365 ff; Studien zur systematischen Pädagogik Heidelberg 1966, 2. u. 3. Studie; Bildungsmodelle, in: Bildung und Kultur. Repertorien zum Hochschulstudium, Bd. 5, Hamburg 1968, S.13f; ferner: Spaemann, R., Dialektik und Pädagogik, in: Pädagogische Aspekte in unserer Welt. Festschrift f. E. Lichtenstein. Pädagogische Rundschau, 15. Jg. 1961, S.21 ff; Rührig, P., Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit, Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule, H. 10, Berlin 1959; Schöneberg, H., Züchten oder Erziehen, in: Beiträge zu Grundfragen gegenwärtiger Pädagogik, Doppelheft der pädagogischen Vierteljahrsschrift "Erbe und Entscheidung", H. 4 1956, H.1 1957, S. 157 ff; Situation als pädagogisches Problem, Essen 1963; Wider die Scheinwelt

Für unser Problem der Bildung besagt dies ein grundsätzlich neues Selbstverständnis, das den "anthropologischen" Ansatz "überholt" und sich im geschichtlichen Zuspruch, im "Denken des Seins" erschließt. Der Ansatz liegt nun "vor" bzw. "außerhalb" aller Subjektivität. Das bedeutet zunächst, daß "Sinn und Maß der Bildung" nicht mehr als zeitloser Begriff im Rückgang auf "transzendental-logische" Bedingungen des Menschseins bestimmt und gewonnen werden können; die "Überwindung" der Subjektivität läßt keine vorgegebene Ordnung im Sinne der ^Natur des Ich zu. Damit ist die Bildungsfrage an die Geschichte ihrer "Selbsterfahrung" verwiesen¹⁾. In der "Zuwendung" und "Erinnerung" an das, was sich bis heute unter dem Gedanken der Bildung als Menschlichkeit erschlossen hat, überläßt sich pädagogisches Denken dem "geschichtlichen Gedankengang" als der großen "Selbstverständigung des Denkens". Sie wirkt "maßfindend und maßgebend", insofern sie im Zusammenspiel der fundamentalen "Noesen" des ^Nachdenkens, "Durchdenkens" und "Erdenkens" geschieht²⁾. Danach werden die geschichtlich eingetretenen Interpretationsweisen pädagogischer "Selbsterfahrung" aufgegriffen, erneut vergegenwärtigt, in ihren erreichten Maßen und Grenzen überschaut, darin auf sich selbst hin freigegeben und in ihrer "bisherigen Offenbarkeit" überschritten; denn Denken ist immer

der Schule, Essen 1963; Mühlmeier, H., Humboldt und Kerschensteiner im Lichte des gegenwärtigen Bildungsdenkens. Eine Untersuchung zum Problem der Volksschule der Gegenwart, in: Beiträge zu Grundfragen gegenwärtiger Pädagogik, a.a.O., S. 131 ff; Bildungsauftrag und Bildungsgeschehen der Volksschule, in: Erbe und Entscheidung, H. 4, 1957, S. 188 ff; Die Identität von Sachprinzip und Ganzheitsprinzip im Bildungsanliegen der Volksschule, in: Pädagogische Rundschau, 12. Jg. 1958, S. 494 ff; Die Sachlichkeit als Fundamentalprinzip der Bildung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 42. Jg. 1966, S. 165 ff; Pleines, J.-E., Bildung, Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs, Heidelberg 1971; ferner die Repliken von Josef Derbolav, Humanismus, Dialektik und Pädagogik. Ein Diskussionsbeitrag zur gegenwärtigen Grundlagenbesinnung in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Jg. 1961, S. 246 ff (auf Schaller, K., 1961 und Spaemann, R., 1961) und Horst Friebel, Sachlichkeit als ein Prinzip der Bildung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 43. Jg. 1967, S. 22 ff (auf Mühlmeier, H., 1966).

1) Vgl. S. 24 ff

2) Vgl. S. 82 f, 87

schon "in allem seinem Gedachten jeweils über dieses hinaus"¹⁾. Diese Eigenart stellt überkommene Interpretationshorizonte in Frage. Sie löst das "Gedachte" als das "An-Gedachte" von seiner geschichtlichen Vorgabe und eröffnet es in seinem "Seinkönnen". Sie ermöglicht seine unverstellte Anwesenheit in der "heute angemessenen Weise", d.h. in der geschichtlichen "Wahrheit des Seins", in dem also, was es für diese Zeit "in Wahrheit ist". So erweist sich die Bildungsfrage als die Frage nach dem "heutigen Sinn" der Bildung und deren "Maßgeblichkeit" für die "Gegenwart". Diese "perspektivische" Sicht²⁾ auf dem Hintergrund der Geschichtlichkeit der Wahrheit bzw. des sich zusprechenden Seins faßt das traditionelle Bildungsverständnis als ein Denken der "reflexiven Subjektivität". Der Mensch wird sich dort "primär offenbar als ein ständiges Sorgen ... um sich selbst"³⁾, eben als "Sorge für sich" (Petzelt) im Sinne jenes wohlverstandenen "Egoismus". Die "perspektivische" Sicht hinterläuft diese "primäre Selbstinterpretation". Sie nimmt sie als "reflexive Verstellung" eines "ursprünglichen", vom Sein her und auf das Sein hin sich auslegenden "Verhältnisses", der "Menschlichkeit".

Als "Menschlichkeit" findet nun Bildung ihre Gründung nicht mehr "im Menschen" oder "vom Menschen her", sondern im sich zusprechenden Sein. Der "Bildungsprozeß" im Sinne von "Selbstbildung", "Selbstbestimmung", "Selbstvollzug" und "Selbstverwirklichung" des Ich wird hier durch ein "Geschehen" ersetzt, das menschlichem Zugriff und Gestaltungswillen grundsätzlich entzogen ist. Denn jedes "Bildungsbemühen", jedes auf Bildung gerichtete Aktivwerden, setzt das Ich in seine "Subjektivität" ein. Es macht das Ich zum "Selbst" und "mißversteht" es dadurch zweifach: zum einen als die zu suchende, zu bestimmende und darin zu gewinnende Einheit, die alles in die "universale Reflexion, die endlose Rückwendung auf sich selbst"⁴⁾ stellt, zum andern als die "aus sich selbst" bestimmende "Aktivität", als selbstmüchtiges, spontanes Wesen, das sein

1) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 92

2) Vgl. S. 25 f

3) Ders., Die Grundstruktur der Bildung, S. 89

4) Ders., Erwachsenenbildung, S. 35

Denken und Tun selbst aufbringt. Daher verfehlt und verstellt diese doppelte "Ideologie" des Selbst von vornherein die ursprüngliche Dimension der Menschlichkeit, die den Menschen in ein "selbstloses" Verhältnis zum Anderen, zu "Dingen, Wesen und Mitmenschen" erhebt.

Ballauff löst jenes erste "Mißverständnis" des Ich als eines Wesens, das sich sein "Selbst" bestimmt, indem er es im Gedanken der "Selbstlosigkeit" faßt. Damit treffen wir zunächst auf einen Begriff, dem durchaus auch in Petzelts Bildungsverständnis hervorragende Bedeutung zukommt. Auch dort geht es um "Selbstlosigkeit", ja im Letzten um "Selbstentäußerung als der edelsten Form des Egoismus in höchstgeläutertem Standorte"¹⁾. Doch verbleibt solche Selbstlosigkeit innerhalb des Umkreises, in dessen Mittelpunkt das Ich steht. Sie bezeichnet eine Verhaltensweise "des Ich", die Weise jenes "geläuterten Egoismus", in der das Ich in der Abkehr von "Subjektivismen" und minderwertigen "Egoismen" sein individuelles Selbst allgemeingültig macht, sich zum generalen Selbst, zum hochwertigen Fall der Subjektivität, zur Persönlichkeit bildet. So verstandene Selbstlosigkeit hebt folglich Subjektivität nicht auf, sondern verwirklicht und erfüllt sie. Demgegenüber sprengt der Begriff in Ballauffs Konzeption den anthropozentrischen Bezugsrahmen. Das Ich ist nicht mehr durch sich selbst, sondern ausschließlich durch das "Andere" beansprucht. Es ist für sich betrachtet "reine Nichtigkeit". Es gewinnt seine Identität nicht mehr in der Bestimmung seiner selbst, als "Werk seiner selbst"; sie wird ihm vielmehr zuteil, indem er sich frei von jeder Rückbezüglichkeit "selbstlos" dem "Anderen", dem Zuspruch und Anspruch des Seienden in seiner geschichtlichen Offenbarkeit überläßt. Statt "Selbstgewinn" in welcher sublimierter und "geläuterter" Form auch immer steht hier "Selbstlosigkeit", statt Selbstmächtigkeit und Selbstgehörigkeit die alles entscheidende "Zugehörigkeit"²⁾ zur Wahrheit des Seins. Damit legt sich die "Nichtigkeit" des Ich nicht als Mangel, sondern positiv als die Bedingung aus, ohne die Seiendes nicht an ihm selbst hervortreten, Sein nicht anwesen kann.

1) Petzelt, A., Wissen und Haltung, S. 71

2) Vgl. S. 32

Im "Durchhalten" und "Aushalten" dieser Nichtigkeit "in Reinheit" gelangt der Mensch in seine "eigenste Möglichkeit", in sein "Sein". So besagt Selbstlosigkeit keineswegs Ichlosigkeit, und die Petzelt-schen Strukturmomente der "unitas", "praesentia" und "capacitas infinita" lassen sich auch in Ballauffs Entwurf des Menschseins aufweisen, nur eben in einer grundsätzlich anderen, eben "selbstlosen" Blickrichtung vom Seienden her und auf dessen Sein hin. "Unitas uniens" meint dann das Ich nicht als produzierende Einheit des Gegenständlichen wie seiner selbst, sondern als Ort der "Versammlung" des Seienden im zuteilwerdenden Denken¹⁾; "praesentia" wird zum "Anwesen" des Seienden in seinem Sein, zur "Zeitlosigkeit" erfüllter Gegenwart, zum "Kairos" des sich eröffnenden Seins²⁾; der "capacitas infinita" entspricht schließlich die Struktur der "Nichtigkeit". Sie bestimmt das Ich in grundsätzlicher Er-schlossenheit für alles, als Ort der Versammlung von allem, das sich ihm zuspricht und zur unverstellten Gegenwart drängt. Seine Nichtigkeit kennt keinerlei Begrenzung und Einschränkung. Sie läßt es zum uneingeschränkten "Da" des Seienden im Ganzen werden.

Die Aufhebung des "Selbst" als Zielgröße bringt zugleich auch die Auflösung jenes zweiten "Mißverständnisses" mit sich, welches das Ich als "aus sich selbst" bestimmende "Aktivität", als Wesen der "Spontaneität" ansetzt. "Selbstlosigkeit" und "Zugehörigkeit" schließen ein spontanes Bestimmen und Setzen, ein selbstmächtiges Ausgreifen und Ergreifen von vornherein aus. Dies fordert die Logik dieses Programms, nach dem Aktivität in eigener Ursprünglichkeit und Initiative notwendig den "Horizont der Subjektivität" entfaltet. Folglich ist "Menschlichkeit" bzw. "Bildung" in diesem "genuinen" Verständnis nicht länger "Leistung der Subjektivität", "Selbstwerk", "produzierter Standort". Der Mensch bringt hier seine Menschlichkeit nicht selbst auf, sondern "wird" in einer "ursprünglicheren" Weise von ihr "aufgebracht". Der Prozeß der "Selbstbildung" weicht dem "Ereignis", in dem das Ich durch das sich zusprechende Sein des Seienden "gewürdigt", "beschenkt" und

1) Vgl. S. 19

2) Vgl. Ballauff, Th., Systematische Pädagogik, S. 160

in seine Menschlichkeit "eingesetzt wird". Damit eignet dem Bildungsgeschehen "schicksalhafte Unverfügbarkeit"¹⁾. Im Gegensatz zu Petzelts Entwurf, in dem Bildung als Selbstbildung grundsätzlich verfügbar, d.h. ausdrücklich in die Hände des Ich gelegt ist, "empfängt" hier das Ich seine Identität im "Zuspruch des Seins". Das Ich "ist" nur als "Da" des Seins, also nur in der erfüllten Gegenwart des Seienden. "Ob und wie" dies aber geschieht, "ob und wie der Gott und die Götter, die Geschichte und die Natur in die Lichtung des Seins hereinkommen, an- und abwesen, entscheidet nicht der Mensch. Die Ankunft des Seienden beruht im Geschick des Seins"²⁾. Da Bildung nicht durch das Ich, sondern im "Zuspruch des Seins" entschieden wird, bleibt sie für den Menschen notwendig "unverfügbar". Jedes Tätigwerden des Ich "aus sich selbst" bewegt sich dann in der Dimension des "Uneigentlichen", wird Ausdruck menschlicher "Insistenz". Das bedeutet freilich nicht die Konsequenz der Inaktivität im "Eigentlichen", vielmehr jenes unmittelbar vom "Zuspruch des Seins" getragene Tun, das sich nicht als selbstverursacht begreift, sondern als "gewährtes", "ergriffenes" Tätigsein. "Wir sind in solchem Tun nichts anderes als die Urtätigkeit, in der das Seiende sich in seine Offenkundigkeit bringt"³⁾. Diese "Tätigkeit der Selbstoffenbarung" setzt "Einsicht" und "Erschlossenheit" des Ich voraus, m.a.W. seinen "Einbezug ins Denken". Das Ich denkt nicht "aus sich selbst", sondern wird vom zuteilwerdenden Denken "in Gang gebracht"; dieses "ergreift" den Denkenden und erhebt ihn zu seinem "unerläßlichen und unersetzlichen Mittler", zum "reinen Sprecher und Vollbringer" des im Denken ihn Angehenden und ihm Aufgehenden. Solche "Aktivität" faßt Ballauff als "Lassen" in seinen bezüglichlichen und rückbezüglichlichen Formen des "Anwesen-Lassens" und "Sein-Lassens" von Seiendem, des "Von-Sich-Lassens" und "Sich-Überlassens" an die im Denken an- und aufgehenden Erfordernisse der geschichtlichen Situation.

1) Vgl. S. 33 ff

2) Heidegger, M., Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den "Humanismus", S. 75

3) Ballauff, Th., Philosophische Begründungen der Pädagogik, S. 183

Mit der "Unverfügbarkeit" des Bildungsgeschehens fällt nun für Ballauff weithin das Problem der "Vermittlung" aus. Bildung wird als "Ereignis" zum bloßen Effekt der Offenbarkeit des Seienden im zuteilwerdenden Denken. Jedes "Bemühen" des Ich um "seine Bildung" bleibt ausgeschlossen. Es vermag sich seine Menschlichkeit weder selbst zu "erringen" noch "absichtlich" zu "ermöglichen". Es gelangt in sie erst dann, wenn es jegliche Anstrengung darum abgelegt hat und sich in "selbstloser Hingabe" den Dingen, Wesen und Mitmenschen in ihrer je eigenen Situation "überläßt". Doch konnte auch gezeigt werden, daß diesem "selbstlosen" Zusammenhang gerade in seinen konstitutiven Formen des "Lassens" eine innere Gefährdung droht. Die ambivalente Verfassung des "Lassens" durchbricht implizit den monistischen Entwurf und setzt das Ich indirekt als synergistischen Faktor in einer durchaus eigenen Ursprünglichkeit an.

Der angesprochene Zusammenhang macht deutlich, daß in Ballauffs "ursprünglichem" Gedankengang "streng genommen nicht mehr von 'Bildung' die Rede sein kann"¹⁾, d.h.: nicht mehr von "Bildung in irgendeinem überlieferten Sinn"²⁾. "Selbstlosigkeit", "Zugehörigkeit" und der Ereignischarakter menschlichen "Lassens" heben die gemeinte "Menschlichkeit" über den "primären" Umkreis der Subjektivität hinaus. Sie lassen den Bereich des eigentlichen Daseins gerade dort beginnen, wo der Geltungsbereich der Merkmale überschritten wird, die das "traditionelle" Bildungsdenken ausmachen. "Reine Sachlichkeit" wird daher zur tragenden Dimension dieses neuen Verständnisses von "Bildung" bzw. "Menschlichkeit". Sie stellt keine Kategorie des Verhaltens mehr dar, sondern das "gewährte" Verhältnis, das "außerhalb" der Reichweite der Motive und Intentionen des Ich liegt. Dieses Verhältnis geht als "Bedingung" und "Ursprung" allen Möglichkeiten des Ich voraus und "wendet" dessen Vollziehen und Handeln zum "ergriffenen" Tun und zur "gewährten" Tat. "Sachlichkeit" besagt daher die "selbstlose Zugehörigkeit" zur je geschichtlichen Offenbarkeit des Seienden, das "Stehen" in der "Helte des Denkens", das "ekstatische Innestehen in der Wahrheit des

1) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 69

2) Ders., ebd., S. 70

Seins"¹⁾. Solches "Stehen" macht den "Zu-Stand" der Bildung aus. Das Ich ist unmittelbar bei Seiendem. "Reine Sachlichkeit" ent-
hüllt sich als selbstloses "Sein-bei-Seiendem" in den beiden
großen Bereichen der Sachen und der Mitmenschen. Sie gliedert
sich entsprechend in "Sachlichkeit" (i.e.S.) und "Mitmenschlich-
keit", in das ursprüngliche Verhältnis zu "Dingen und Wesen"
einerseits, zum "Menschen" andererseits. "Sachlichkeit und Mit-
menschlichkeit" charakterisieren den Menschen im Zustand der Bil-
dung. Sie erheben ihn als "Gebildeten im neuen Sinn" zum "Sach-
walter und Mitmenschen", der Sachen und Mitmenschen als "sie
selbst" denkt und ihre "erfüllte Anwesenheit" ermöglicht.

Nun beschreibt Ballauff den "Zustand" der Bildung nicht nur dem
ursprünglichen Zusammenhang entsprechend "von außen", vom Seien-
den her, sondern versucht ihn auch am empirischen Ich selbst zu
fassen. In dieser Hinsicht umschreibt er ihn zweifach, als "Beson-
nenheit" in "Gelassenheit" und "Gemessenheit"²⁾, sowie als "Er-
schlossenheit" in "Begabung" und "Berufung"³⁾. Danach bezeichnet
"Besonnenheit" zunächst jene Verfassung des "Lassens", in der der
einzelne "von sich gelassen" und sich seinen Aufgaben "überlassen"
hat, um "in bedachter und behutsamer Weise" Seiendes "anwesen" und
"sein zu lassen". In solcher "Gelassenheit" weiß der einzelne um
das Sein des Seienden, um die Maßgeblichkeit des gegenwärtigen
Sinnes. Er erfährt aber auch die Grenzen seines Entsprechens, weiß
um "Abstand, Nähe und Ferne" seines Entsprechens zum jeweiligen
Anspruch, findet so "in seine Maße und Grenzen" und erlangt sei-
ne "Gemessenheit". Mit dem Gedanken der "Begabung" und "Berufung"
kommt schließlich das Ich als Individuum in den Blick. Dabei wird
"Begabung" in der Konsequenz dieses Entwurfes nicht als Leistungs-
disposition, sondern ausschließlich "sachlich", vom Seienden her
verstanden als der "einem Menschen zugemessene Bereich", in dem
der einzelne das "ihm zukommende" Seiende zur "erfüllten Anwesen-
heit" bringen und darin seine Erfüllung finden kann. Dafür ist je-
doch entscheidend, daß er so in seine "Begabung" als in seinen Be-

1) Heidegger, M., Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief
über den Humanismus, S. 69

2) Vgl. S. 48 f

3) Vgl. S. 45 f

reich des Seienden hineinfindet, daß er dessen "Inanspruchnahme" als "individuellen" Hervorruf, eben als seine "Berufung" erfährt. Dann befindet er sich in einem Zustand, in dem das ihm "Zugemessene" ihn nicht nur "angeht", sondern ihm "aufgeht", in dem er dessen nicht nur "ansichtig", vielmehr dieses ihm "einsichtig" wird. "Berufung" vereint so "Begabung" und "Besonnenheit". Sie meint den "Begabten" in der "Helle des Denkens", den "Besonnenen" in der "Wahrheit des Seins".

Die Merkmale des "neuen", "genuinen" Bildungsverständnisses legen "Menschlichkeit" als selbstloses und grundsätzlich vom "Anderen" gestiftetes Verhältnis fest. Sie setzen nicht mehr "Aktivität" als spontane Vollzugsform des Ich voraus, sondern das "Walten" des Seins¹⁾, das menschliches Tun zu jenem "Lassen" reduziert. Nur so vermag Ballauff die entscheidende Dimension der Bildung außerhalb der Subjektivität zu begründen. Damit liegt dem "Menschwerden" und "Menschsein" keine fest vorgegebene "Ichordnung" mehr zugrunde. Das Seiende selbst ruft den Menschen jeweils hervor und verleiht ihm in diesem "Ereignis" seine Bestimmung²⁾.

Das bedeutet einmal, daß sich Bildung nicht mehr als "Prozeß" im Prinzip der "Stetigkeit" (Petzelt) definiert, sondern als unverfügbares "Ereignis", als jeweils situatives, punktuelles Geschehen. Bildung zeichnet sich folglich durch jene "Unstetigkeit" aus, wie sie zunächst Bollnow auf dem Fundament der Existenzphilosophie herausgestellt hat³⁾. Liegt jedoch dieser Gedanke bei Bollnow noch ganz innerhalb der Subjektivität⁴⁾, so erhält er im Entwurf Ballauff's

1) Vgl. S. 37

2) Vgl. ders., Systematische Pädagogik, 1966², S. 15

3) Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart(1959), 1962²

4) Abgesehen davon, daß existenzphilosophisches Denken um den Menschen kreist, also grundsätzlich "anthropologisch" ist, will Bollnow selbst das "Existenzmodell" lediglich als "heuristisches Prinzip" verstanden wissen, um "neben" den "stetigen Verläufen" auch auf "unstetige Unterbrechungen" aufmerksam zu machen. Stetigkeit und Unstetigkeit stehen hier sich ergänzend nebeneinander und beziehen sich auf je verschiedene "Schichten" im Menschen (Ders., ebd., S. 22, 23). Damit durchdringt der existentielle Akzent zwar den Horizont der Subjektivität, aber nicht um ihn zu suspendieren, sondern in neuer Weise zu konstituieren.

die Möglichkeit einer radikalen Ausprägung. "Unstetigkeit" kann hier nicht mehr ergänzend "neben" einem stetigen Prozeß gedacht werden, sondern muß das Geschehen notwendig ganz beherrschen. Dabei verwendet Ballauff weder den Begriff, noch erörtert er den gemeinten Sachverhalt: er setzt ihn mit seiner monistischen Konzeption als im "Ereignis" gegeben voraus. Dennoch entbehren Menschwerdung und Menschsein bei Ballauff nicht der Kontinuität. Was die Logik seines Entwurfs ausschließt ist implizit bereits mitgedacht, wenn er formuliert: "Denken als Inanspruchnahme durch die Wahrheit ergreift und läßt nicht mehr los"¹⁾. Kontinuität tritt hier keineswegs als ein nachträgliches Phänomen auf, sondern ist in "ursprünglicher" Weise angesprochen. Damit ist aber das Sein in seinem schicksalhaften "An- und Abwesen", "Entbergen" und "Verbergen", in seinem "Zuspruch" und "Entzug" nicht mehr voll aufgenommen, sondern unzulässig zugunsten seines "Da", d.h. aber auf menschliches "Dasein" hin ausgelegt.

Ein weiterer Gedanke schließt sich an. Er betrifft das Verhältnis von Sittlichkeit und Sachlichkeit. Während Petzelt beide Ordnungen in notwendiger Verwiesenheit bei grundsätzlicher Unabhängigkeit einander "korrelativ" zuordnet²⁾, weitet und vertieft Ballauff Sachlichkeit zur alles entscheidenden und einzigen Dimension. Sein monistischer Ansatz weist die Zweidimensionalität von Sittlichkeit und Sachlichkeit als nicht "ursprünglich" zurück. Das eine "Sein" durchwaltet die Realität und läßt keine zwei ursprünglichen Ordnungen zu. Stellen diese für das Bewußtseinsphilosophische Denken Petzelts letzte Fundamente dar, erweisen sie sich für die seinsphilosophischen Voraussetzungen Ballauffs notwendig als Gefüge und Entwurf der Subjektivität.

So versteht Petzelt Sachlichkeit und Sittlichkeit als "Aktordnungen", d.h. als Ordnungen, in denen das Ich "argumentierend" Gegenständliches zum Objekt, "motivierend" sich selbst zur Persönlichkeit in spezifischer Wertigkeit gestaltet. Dabei ist entscheidend, daß beide Ordnungen zwar für einander und miteinander, aber dennoch unabhängig voneinander vollzogen werden. Argumentieren und Motivie-

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 132; vgl. auch S. 94 und Skeptische Didaktik, S. 61

2) Vgl. S. 198 f

ren stehen in keinem ursächlichen Zusammenhang, nach dem etwa sachliche Erkenntnisse von sich aus bereits ein entsprechendes Verhalten des Ich auslösten. "Erkennen" und "Anerkennen" bzw. "Werten" treten in jedem Akt vereint auf, gehören aber grundsätzlich je anderen Entscheidungsebenen an. Jeder Akt bewegt sich daher in sachlicher und in sittlicher Ordnung, die jede als Ordnung "sui generis" verstanden und für sich vollzogen sein will. "Gegenstände ... sichern nicht die Art und den Wert der Vollzüge. Diese hängen vielmehr am Ich und der vollzogenen Ordnung seiner bisherigen Akte. Gegenstände ... bestimmen daher nicht das Niveau der Handlung, sondern an möglichen Gegenständen ... ist jedes Niveau des Handelnden in gutem und schlechtem Sinne möglich! Die Eindeutigkeit des Ich hängt nicht ab von der erreichten Tiefe der Einsicht. Hier sind andere Maßstäbe, als sie der Gegenstand liefern kann am Werke"¹⁾. Der Sachlichkeit tritt die Sittlichkeit, der "Gegenstandsordnung" die "Ichordnung" gegenüber. In ihr entscheidet sich das "Anerkennen" des Erkannten, die "Art" der Zuordnung des Ich zum Gegenstand, m.a.W. der "Wert" und die "Eindeutigkeit" des Ich als Persönlichkeit.

Ballauff "überholt" nun mit seiner "genuinen Interpretation" alle "primären" Entwürfe. Ausgangspunkt ist nicht mehr das "Ich" in "Bewußtheit" und "Aktivität", sondern das "Andere" in seinem "Sein" und "Walten". Damit werden Sachlichkeit und Sittlichkeit als anthropologische Dimensionen erkannt und auf jenes ursprüngliche Verhältnis zurückgeführt, das Ballauff ebenfalls im Gedanken der "Sachlichkeit", aber in einem "anfänglicheren" und "ursprünglicheren" Sinne faßt. Das Handeln "entspringt" nicht mehr dem Ich, sondern dem Sein des Seienden im zuteilwerdenden Denken. Das Ich "ergreift" nicht, sondern "wird ergriffen"; es "bestimmt" nicht, "setzt" nicht, "produziert" nicht, sondern wird selbst erst ereignishaft in sein Sein, ins "Sprechen und Vollbringen der Wahrheit" hervorgerufen. So schafft sich das Sein "waltend" seine Welt. Das Ich verliert alle Bezugsgrößen innerhalb seines Umkreises und

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 270

wird in "Selbstlosigkeit" und "Zugehörigkeit" der Selbstoffenbarung des Seienden in seinem Sein überliefert. In diesem Zuspruch wird Sinn empfangen und ineins damit - d.h. ohne den Hiat der Entscheidung dazwischen - zugleich ins Werk gesetzt. Das bedeutet gegenüber der Konzeption Petzelts eine mehrfache Reduktion: Zunächst gründet hier das Maßgebliche des Handelns in keiner eigenen Ordnung der Sittlichkeit, sondern unmittelbar im Seienden selbst, das sich in der geschichtlichen Situation als deren Sinn kundtut. Damit ist auch gesagt, daß es in solcher Maßgeblichkeit nicht um Normierungen in dem Sinne geht, daß das vom Ich Geforderte grundsätzlich von jedem und für jede Zeit gefordert wäre. Maßgeblichkeit bedeutet den geschichtlichen Zuspruch, einmalig und unbeliebig, hier und jetzt, gerade für mich und nicht für mögliche andere. Schließlich handelt es sich in solcher Maßgeblichkeit auch nicht mehr um Maßstäbe des Verhaltens, die ich in eigener Entscheidung zu vollziehen hätte. Hier wird kein Wille aufgerufen, keine Freiheit angesprochen. Das Problem von Wille und Freiheit bleibt irrelevant. Selbstloses "Lassen" schließt beide Motive aus. Maßgeblichkeit wird hier "gewährt", im Ereignis des Denkens "erfahren" und "empfangen". Sie wird als "Einsicht" zuteil, "kommt über mich", "ergreift mich" in ihrer Wahrheit, "zieht mich mit sich fort, nämlich in der Weise eines Gedankengangs, und entzieht mich einem frei verfügenden Begründen und Bestimmen meines Handelns"; denn "wo gedankliche Einsicht maßgeblich ist, bringe ich diese weder auf noch mache ich sie mir zum Motiv. Das würde ja bedeuten, daß ich mich ihr auch entziehen könnte. Einsicht ist jedoch nur dann Einsicht, wenn sie mir in ihrer Maßgeblichkeit einleuchtet und verbindlich wird"¹⁾. So impliziert hier im Gegensatz zu Petzelts Verständnis die Einsicht von sich her bereits das entsprechende Handeln. Werden mir "Einsicht und gedankliche Maßgabe zuteil", dann "kann ich nicht obendrein 'überlegen', ob ich diesem Gedankengang 'gehören' soll oder nicht ...; ich tue es einfach, weil ich nicht anders kann"²⁾. Diese ursprüngliche Identität von Denken und Handeln, von Einsicht und Tun setzt notwendig das Ich als "reine Nichtigkeit" in "Selbstlosigkeit" und

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 93 f; Skeptische Didaktik, S. 61

2) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 95; Skeptische Didaktik, S. 62

"Zugehörigkeit" voraus. Sie kennt keinen Raum der "Sittlichkeit", in dem "sich" das Ich Seiendem in Freiheit und Wille "gegenüber-" und "entgegenstellt" und dieses dadurch "verstellt" . Sie ermöglicht vielmehr den "unverstellten" Zuspruch des Seienden in seinem Sein. Sie verhindert, daß das Ich Sein und Seiendem zuvor- kommt und sie den Bedingungen von "Bewußtsein" und "Aktivität" unterwirft. Die Verfassung der "Nichtigkeit" verkürzt Seiendes nicht mehr zum "Gegenstand" des erkennenden und wertenden Bewußtseins. Es ist aus dem Bezugsrahmen des Ich befreit und vermag jetzt von sich her als "es selbst" anzuwesen. So kann es erst in seinem unbedingten Anspruch vernehmbar werden. Das Raster der Subjektivität, das immer nur das "Objekt" in seiner subjektbezogenen Interpretierbarkeit zur Begegnung bringt, wird überstiegen und das Ich unmittelbar in die "Unverborgenheit", in die "Wahrheit des Seins" gestellt. Ballauff faßt diesen Sachverhalt in der Formel von der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit"¹⁾, wobei Verantwortung ihren "reflexiven" Sinn verliert und rein transitiv verstanden wird. Statt um das sich verantwortende Ich geht es um die zu verantwortende Sache. Das Ich verantwortet nicht mehr sich für etwas vor einer Instanz, sondern es verantwortet etwas. Es ist nicht für sich, sondern für das Sein von Sache und Mitmensch verantwortlich. Doch konnte gezeigt werden, daß der von Ballauff vorgetragene Gedankengang auch positive Aussagen umschließt, die sich auf die Merkmale des "reflexiven" Verständnisses von Verantwortung stützen. Sie setzen sowohl den Tatbestand der Schuld als auch die Zurechnung zur Schuld voraus und lassen das Ich Verantwortung "vor dem Anspruch der Wahrheit" übernehmen²⁾.

4. Der Rückfall in den "Horizont der Subjektivität"

Die Ungereimtheiten in der Frage der Verantwortung lassen erneut erkennen, was bereits beim Gedanken der Kontinuität, vor allem aber im Ambivalenzcharakter des "Lassens" sichtbar wurde: daß

1) Vgl. S. 34, 39

2) Vgl. S. 39

Ballauuffs Entwurf Implikate enthält, die seine explizite Gedankenführung gerade an entscheidender Stelle unterlaufen. So wird das im "sachlichen" Verständnis der Verantwortung eliminierte "sich" insgeheim wieder eingesetzt, die im Ereignischarakter der Bildung liegende Konsequenz der Unstetigkeit übergangen, insbesondere aber jenes "Lassen" indirekt und über die Ebene der "Paradoxie" hinausreichend als ein Tätigwerden in eigener Ursprünglichkeit aufgegriffen. Hier liegt der wunde Punkt dieses Ansatzes. Seine klare Logik, daß Subjektivität nur überschritten werden kann, wenn das Ich nicht in sich selbst, sondern außerhalb seiner, nicht in Bewußtsein und Aktivität, sondern im Sein und dessen Walten fundiert wird, scheint in den genannten Bereichen nicht glatt aufzugehen. Man mag dies im Letzten als Zeichen der Widerständigkeit einer inadäquat gefaßten Realität verstehen, oder auch nur als ein Problem der "Sprache", die Sein nicht nur entbirgt, sondern auch verbirgt, die somit auch interpretiert und darin subreptiv wird. Auf jeden Fall liegt in dieser Schwierigkeit eine Gefährdung des eigenen Ansatzes, insofern sie einen Rückfall in den Horizont der Subjektivität signalisiert. Innerhalb der Konzeption Ballauuffs resultiert die Schwierigkeit aus einer ungelösten Kontingenzproblematik, die in jenem für Ballauuff konstitutiven "Denken des Seins" gründet. Der Genitiv dieser Kernformel wird subjektiv und objektiv verstanden, bald als Subjekt eines intransitiven Waltens des Seins, bald als Objekt eines transitiven Handelns des Ich. Folglich spannt er das Sein und das Ich in ein Verhältnis zusammen, das zwar die Verwiesenheit und Zugehörigkeit beider ausdrückt, das beide unterschiedlichen Formen der Zuordnung jedoch unvermittelt nebeneinander beläßt. Damit bleibt aber dieses konstitutive Verhältnis der gegenseitigen und doch ungleichen Verwiesenheit von Sein und Ich selbst unerörtert.

5. "Bildung und Besinnung" bei Fritz Schulze

Die Abgrenzung der beiden vom Ich und vom Sein her entwickelten Bildungsauffassungen ließ zwei gegensätzliche, einander ausschließende Positionen sichtbar werden. Dieses Ergebnis ist nun mit dem Entwurf Schulzes zu konfrontieren, dessen Verständnis des "eigentlichen Daseins" hier eine Mittelstellung einnimmt und beide Positionen zu vereinen sucht. Damit wird der aufgewiesene Gegensatz von Anthropologie und Fundamentalontologie nicht kontradiktorisch, sondern als ein konträres Spannungsverhältnis verstanden. Das ist aber nur dadurch möglich, daß er letztere nicht in der radikalen Weise aufnimmt, wie es die von Heidegger vollzogene "Kehre" nahe legt und gerade bei Ballauff mit Entschiedenheit versucht wird. So begreift er Heideggers Ansatz grundsätzlich als "metaphysische"¹⁾ Fragestellung und glaubt wohl auch, sie im Sinne einer neuen, das Sein von ihm selbst her bedenkenden Metaphysik auszulegen. Die spekulativen Denkformen, in denen dies aber geschieht, seine substantzverhafteten²⁾, polaritätsphilosophischen³⁾ und axiologischen⁴⁾ Hinsichten weisen dieses Unternehmen jedoch von Anfang an in die Bahnen jener "Metaphysik der Subjektivität", die Heidegger gerade zu "überwinden" trachtet; dies auch, obwohl sich Schulze im Verlauf seines pädagogischen Denkweges zunehmend stärker einer fundamentalontologischen Begrifflichkeit bedient⁵⁾. Wie stark er solcher Metaphysik verhaftet bleibt und wie vordergründig er jenes "wesentliche Denken" (Heidegger) aufgreift, läßt sich deutlich daran ablesen, daß er den Gegensatz beider Positionen als ein erkenntnistheoretisches Problem auffaßt, das bemerkenswerter Weise innerhalb der Erkenntnistheorie und ohne deren Gefährdung und Aufhebung auszutragen ist. Entsprechend glaubt er die anthropologische Position schon dadurch zu einer seinsverstehenden "Ontologie" hin überschritten, daß in der Subjekt-Objekt-Relation die Objektseite lediglich eine "stärkere Akzentuierung" erfährt, daß "in dem Aufeinanderabgestimmtsein

1) Vgl. S. 102 f, 106 ff

2) Vgl. S. 105, 113

3) Vgl. S. 90 f, 103, 106 f

4) Vgl. S. 111 f, 133 f

5) Vgl. S. 102, 129, 132 f, 138 f

des ordnenden Menschen und des zu ordnenden Gegebenen den zu ordnenden Eindrücken quantitativ und qualitativ mehr Bedeutung zukommt als die anthropologische Interpretation annimmt¹⁾. Der Gegensatz beider Positionen erweist sich als eine Frage des "Mehr-oder-weniger", der graduellen Veränderung des Gleichen. Er umspannt Vereinbares und weitet sich nicht zur gegenseitigen Negation in sich ausschließender Gegensetzung. Unter solchen entschärfenden und - wie im bisherigen Verlauf der Erörterung hinlänglich gezeigt wurde - zugleich "verstellenden" Voraussetzungen bezieht Schulze seine Mittelstellung, deren "gemischte" Konzeption jedoch keine Vermittlung bringt. Sie bleibt in einer Position des Sowohl-als-auch stecken und verfehlt darin gerade den erstrebten und scheinbar explizierten fundamentalontologischen Ansatz.

Der Zweipoligkeit des angesprochenen Spannungsfeldes folgend differenziert sich das Bildungsproblem bei Schulze in der doppelten Akzentuierung von "Bildung und Besinnung"¹⁾. Diese Doppelordnung ergibt sich aus dem Bemühen, den anfänglich allein bestimmenden Bildungsbegriff durch eine "ontologische" "Korrektur und Ergänzung"²⁾ aus seiner anthropologischen Verengung herauszuführen. Die Zuordnung beider Größen erfolgt ab 1953 und stellt das letzte Stadium der aufgezeigten Denkentwicklung Fritz Schulzes dar³⁾.

Im Zentrum des anthropologischen Bildungsbegriffs steht das Ich. Es kommt jedoch nicht wie bei Petzelt seiner generellen "Natur" nach in den Blick, sondern wird ausschließlich "individuell", in seiner individuellen "Struktur" betrachtet. Individualität ist für Schulze nicht "Fall" und Verwirklichungsgrad allgemeiner Prinzipien und Bedingungen des Menschseins, sondern eine irreduzible Größe, ursprüngliche Ganzheit und prägendes Formgesetz. Er versteht sich damit als Vertreter einer "evolutionistischen" Sicht der Bildung, die er als Variante des Entelechiegedankens unter anderem im Rückgriff auf Goethe darlegt. Danach trägt jeder "sein

1) Vgl. S. 129 ff

2) Schulze, F., Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 146

3) Vgl. S. 132, 133

eigenes Telos" in sich, das "schöpfungsmäßig" in ihm angelegt, ihm "schicksalhaft" auferlegt ist. Es meint jenes vorgegebene, individuelle "Gesetz, nach dem der Mensch angetreten ist" und das als "sich vollziehende Prägung" sein Werden bestimmt¹⁾. Bildung wird zum "Sichentfalten eines keimhaft Angelegten", zum "Sichauswickeln eines Eingewickelten". Doch ist der organologische Charakter dieses Entfaltungsprozesses mehr als metaphysische Analogie zu nehmen, da sich der Vorgang selbst unter grundsätzlich anderen Voraussetzungen vollzieht: nämlich "immer im Rahmen einer Begegnung, zu der der Begegnende ebenso gehört wie das, dem er begegnet und mit dem er gemeinsam auf eine Stufe höherer Ordnung emporgehoben wird"²⁾. Damit wird die Ebene des Organologischen in drei wesentlichen Hinsichten überschritten: Einmal handelt es sich nicht mehr um einen autarken, weltlosen Selbstvollzug im Ich als einem abgeschlossenen Innenraum, sondern um einen Prozeß, in dem "der Akzent auf die Eindrücke der Außenwelt derart verlagert wird, daß in ihnen und nicht im ordnenden Subjekt die Entscheidung über das Ergebnis des Durchordnens gesehen wird"³⁾. Die Begegnung mit Personen, Sachen und Situationen liefert gleichsam das "Material", den "Stoff" des vorgegebenen Formgesetzes; sie wird zum tragenden Grund und auslösenden Impuls seines Wirklichwerdens. Die zweite und dritte Hinsicht betrifft den Vermittlungsmodus der beiden als "Innen" und "Außen" begriffenen Pole von Ich und Nicht-Ich bzw. Welt. Hier ist weithin allerdings keine klare Position zu ermitteln, da Schulze den Begriff der Begegnung zu umfassend ansetzt. Seine Analyse erbrachte eine teils widersprüchliche Entfaltung⁴⁾ und eine im Ganzen mehrdeutige Verwendung⁵⁾.

Am wenigsten betroffen von dieser Einschränkung ist zunächst der axiologische Aspekt der Begegnung. Er besagt, daß sich der gefragte Vermittlungsprozeß immer auf einer "wertbestimmten" Ebene vollzieht⁶⁾. Ihm liegt der wertphilosophische "Relationismus" L. Sprangers zugrunde, dem sich Schulze in der Akzentuierung des Wertkom-

1) Vgl. S. 130

2) Schulze, F., Erziehung und Erziehungsziel, S. 297

3) Ders., Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, S. 194

4) Vgl. S. 118 ff

5) Vgl. S. 123 ff

6) Vgl. S. 111 ff

plexes in eine abstrakt-allgemeine, konkret-gegenständliche und subjektbezogene Komponente verpflichtet weiß. Die drei Komponenten stehen in einem "syntaktischen Zusammenhang", der sich in eine "objektive" und "subjektive" Dimension aufgliedert. Erstere kommt dadurch zustande, daß der abstrakt-allgemeine Wert als solcher in die konkret-gegenständliche Welt "hineinsteht" und hier im raum-zeitlichen "Wertträger" seine individuelle Objektgestalt erfährt. Zugleich birgt diese "objektive" Dimension des Wertkomplexes die "Tendenz" in sich, aus ihrem vom Ich unabhängigen "Beisichselbstsein" herauszutreten und mit dem "wertempfänglichen" Ich zu "verschmelzen". Die Ichbezogenheit der Wertwelt findet in der "Wertbezogenheit" des Ich ihre notwendige Entsprechung und Ergänzung. Wertwelt und Ich stehen in einer beidseitig konstitutiven Verwiesenheit. Sie macht die "subjektive" Dimension des Wertkomplexes aus und gibt den Umkreis der gesuchten Vermittlung zwischen Ich und Nicht-Ich, zwischen "Innen" und "Außen" vor. Im "Aufeinanderzu und Zueinanderhin" von Wertwelt und Ich erlangen beide ihre Erfüllung, die Werte die Erfüllung des "Grundgesetzes ihres Seins", "im menschlichen Kreise wirksam und damit empirisch wirklich zu werden", der Mensch die Erfüllung seines "Strebens", die "jenseits der Erfahrungswelt verankerten" Werte in seinen "subjektiven Wertzusammenhang" einzugliedern.

Erbrachte die erste Hinsicht eine "Akzentverschiebung" des Bildungsproblems aus dem entelechial verfaßten "Innen" des Ich in das "Außen", so wird der darin anklingende Gegensatz zwischen "Innen" und "Außen" im axiologischen Aspekt auf eine "vor" bzw. "hinter" allem Subjekt-Objekt-Denken liegende Einheit zurückgenommen. Die Gattungen des "Wertreiches" vom Biotischen bis zum Heiligen liefern hier jeweils die "Ebene", auf der das Ich in die "wertgebundene" Kommunikation mit Personen, Sachen und Situationen tritt und die "Verschmelzung" der Sichbegegnenden in ihrem spezifischen "Wertgehalt" statthat. Dieser Rückgang vor die Subjekt-Objekt-Gegensetzung findet nun in der dritten Hinsicht seine metaphysisch-theologische Gründung im Gedanken der "Vorgegebenheit"¹⁾. Bildung wird hier zum Ereignis des "Seins" bzw. des "das Sein durch-

1) Vgl. S. 104 ff

waltenden Gesamtwillens". Das entelechiale "Werden" enthüllt sich als unverfügbares "Geschehen", das jedoch im Unterschied zu Ballauffs Auffassung menschliches Handeln - wenn auch in einer "rational unaufhellbaren" Weise, so doch von vornherein und nicht erst implizit und indirekt - als synergistischen Faktor in eigener Ursprünglichkeit in sich schließt¹⁾. Die Selbstbewegung des "polar" verfaßten Seins bzw. der "Heilsplan" Gottes mit dem Menschen steckt den Bezugsrahmen ab, dessen "metaphysische" Sicht nun eine etwas detailliertere Fassung des gefragten Bildungs-geschehens ermöglicht. Bildung geschieht ineins mit dem Vorgang, in dem das in seine "Pole" entfaltete Sein als das "vorgegebene Ganze der Begegnung" "aus seiner Teilheit zur Ganzheit als zu sich selbst" zurückstrebt. Schulze beschreibt diese Rückkehr und Heimkehr des Entfalteten als einen Prozeß des "Ausgleichs", in dem das Ich als der eine Pol dieses Geschehens seine charakteristische Ausprägung erfährt²⁾. Jene axiologische "Verschmelzung" der Begegnungspartner in ihrem "Wertgehalt" wird damit näher aufgeschlüsselt. Sie besagt nicht, daß die Pole der Begegnung wie in einem "Kontinuum" allmählich ineinander übergehen, sondern daß das Ich seine "autotele" Struktur durchhält und sie in der "Auseinandersetzung" mit dem Partner, im "Einbauen des Wahlverwandten" und "Abstoßen des Persönlichkeitsfremden" zur charakteristischen Ausprägung bringt³⁾. "Jedes Nichtich, jedes 'andere' also, das auf das Ich trifft" muß sich daher "prüfen lassen, ob es fähig ist, ein Teilinhalt des Ich zu werden, der seinen Sinn und Wirkungszusammenhang vom Ganzen des Ich empfängt und anderen bereits vorhandenen Teilinhalten so beigeordnet wird, daß die Zusammenordnung vom Ganzen aus geschieht. Entspricht der Teilinhalt des Nichtich, auf den das Ich stößt, diesen Anforderungen, dann wird er in das Ich eingebaut, widerspricht er ihnen, aber abgelehnt und zurückgewiesen"⁴⁾.

Der beschriebene "Assimilierungsprozeß" bestimmt nun das Ich zweifach, seiner Struktur und seinem Gehalt nach. Beide Differenzie-

1) Vgl. S. 109 f, 172 f, 298 f, 301, 303 f

2) Vgl. S. 107 f

3) Schulze, F., Die akademische Lehrerbildung. Synthese oder Kompromiß, S. 106

4) Ders., Erziehung und Evangelium, S. 151

rungsformen erfolgen in den Vorgängen der "Horizontenerweiterung" und der "Substanzerweiterung"¹⁾. "Durch Horizontenerweiterung und Substanzerweiterung hindurch kommt es zu dem, was Wachstum, Entfaltung, Bildung genannt wird. Es sind dies zwei Seiten des einen und selben Prozesses, die sich zum Ganzen des Bildungsvorganges verbinden"²⁾. Beide Vorgänge beschreiben das "Sichentfalten" des Ich gemäß seinem individuellen Formgesetz im Rahmen von Begegnungen mit Personen, Sachen und Situationen.

Der untersuchte und anfänglich allein maßgebende Bildungsbegriff erfährt im Verlauf der bereits erörterten Denkentwicklung Schulzes³⁾ eine "Korrektur und Ergänzung" im Begriff der "Besinnung". Sie stellt den Versuch dar, seine anthropozentrische Auslegung durch eine "ontologische" Komponente zu revidieren. Dieser Versuch hebt damit an, daß Schulze die anthropologische Fragestellung der Neuzeit grundsätzlich zum Problem wird. Er vereinfacht sie zu der eindrucksvollen Devise: "Der Mensch ist alles, alles ist der Mensch!"⁴⁾ und sucht ihre Selbstermächtigung und Selbstumstellung durch eine zunehmend "stärkere Akzentuierung" des fundamentalontologischen Ansatzes zu korrigieren. Der allgemeinen Umorientierung entspricht im Bildungsdenken die korrektive Begrenzung des Bildungsbegriffs durch das Motiv der "Besinnung". Dem jetzt als "dominativ" empfundenen Ausgriff des Menschen wird ein "acceptives" Verhalten zugeordnet. Die als "Auseinandersetzung" mit der Welt beschriebene und vom "Willen zum Ich" getragene "Selbstentfaltung" des Ich in "Horizontenerweiterung" und "Substanzerweiterung" wird nun durch "Dienst und Hingabe", durch jenes selbstlose "Lassen" ergänzt, das im Gegensatz zu Ballauff keinen der Willentlichkeit enthobenen Zustand, sondern ein vom "Willen zur Sache" getragenes Verhalten darstellt. "Besinnung" besagt dann das "Sichfallenlassen in den Sinn" bzw. das "Insichhineinstehenlassen des Sinnes der Personen, der Sachen, der Situationen"⁵⁾. Sinn be-

1) Vgl. S. 131 f

2) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 138

3) Vgl. S. 132 f

4) Schulze, F., Zur geistigen Lage der Gegenwart, S. 4

5) Vgl. S. 134 f

deutet hier bei aller Willentlichkeit nicht Setzung, sondern "vernehmende Entgegnahme" des ontologisch-axiologischen Gehalts der Begegnungspartner. Er enthüllt sich als "der dem Verstehen sich aufschließende Seinsgehalt und der der Wertempfänglichkeit sich öffnende Wertgehalt in einem"¹⁾.

Der Weg vom allein maßgeblichen Begriff der "Bildung" zur Doppelordnung von "Bildung und Besinnung" führt von einer stärkeren Betonung der objektiven Verwiesenheit des Ich innerhalb des Bildungsbegriffs über die gelegentliche Gleichsetzung von "Besinnung" und "Substanzanreicherung" zur klaren Nebenordnung von "Bildung und Besinnung"²⁾. Der "Selbstentfaltung" des Ich in "Horizonterweiterung und Substanzanreicherung" treten damit "Dienst und Hingabe" an die "Seins-" und "Wertgehalte" gegenüber, der "Selbstbehauptung" ichbestimmten Zugreifens und Verfügens die "Selbstentsagung" sachbestimmten Verhaltens. So werden hier zwei Begriffe gegensätzlicher Intention zusammengespannt. Beide "schwingen zusammen", "durchdringen sich ... zu einem Prozeß"³⁾, "verschmelzen" miteinander "zu einem und dem selben Vorgang"⁴⁾. Doch konnte aufgewiesen werden, daß dieses Zusammengehen von Bildung und Besinnung zwar behauptet und gefordert wird, sich aber einer klaren Bestimmung entzieht und schließlich aus differenzierteren Aussagen Schulzes nur als in sich widersprüchliche Verhältnissetzung hervorgeht⁵⁾. Diese Unklarheit und Widersprüchlichkeit stellte sich als notwendige Konsequenz des Versuches dar, zwei ihrer Herkunft nach alternative Begriffe in einer "gemischten" Konzeption zu vereinen. Die Logik des jeweils betonten Ansatzes erzwingt hier entweder die Überordnung des Begriffs der Besinnung über den der Bildung, oder aber die Unterordnung der Besinnung als einem "vertiefenden" und "bereichernden" Motiv der "Persönlichkeitsbildung" unter den Bildungsbegriff.

Bildung und Besinnung stehen so im Letzten unvermittelt nebeneinander. Sie stellen keine fest bestimmten Größen dar, ihr Stellen-

1) Schulze, F., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 95

2) Vgl. S. 133

3) Schulze, F., Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 102

4) Ders., ebd., S. 95

5) Vgl. S. 138 ff

wert hängt vielmehr vom jeweils ergriffenen Ansatz ab. Damit wird die von Schulze bezogene Mittelstellung selbst problematisch, da sie keinen tragfähigen Verbindungsmodus zwischen beiden Ansätzen zu erbringen vermag. Die von ihm angenommene Verbindbarkeit basiert vielmehr auf Voraussetzungen, die den fundamentalontologischen Ansatz bereits erheblich reduzieren und dadurch "verstellen".

Als eine solche Voraussetzung ist zunächst zu nennen, daß Schulze im Unterschied zu Ballauff an einem substantiell verfaßten Ich festhält. Zuspruch und Verstehen des Seins schließen hier "Wille" und "Selbst" nicht aus; diese erfahren lediglich eine "Wendung" vom Ich weg zum Begegnungspartner. Der "Wille zum Ich" wandelt sich zum "Willen zur Sache", das Selbst von seiner Introversion zur Extraversion, die Schulze als "Dienst", "Selbsthingabe" und "Selbstentsagung" anspricht. Obwohl so das Ich zum gemeinsamen Träger von Bildung und Besinnung aufrückt wurde deutlich, daß diese Voraussetzung nichts für eine innere Verbindung der beiden Größen erbringt. Sie legt vielmehr die Vermutung nahe, daß hier entgegen Schulzes Darstellungsabsicht das Problem des "eigentlichen Daseins" unter jenen erörterten Bedingungen der "Subjektivität" gesehen wird. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir weitere Voraussetzungen daraufhin betrachten. So ist der Gedanke der Begegnung seiner Herkunft nach bereits grundsätzlich, d.h. abgesehen von der spezifischen Fassung Schulzes, mit der Vorgabe des Subjekts behaftet, das zwar durch das Begegnende aus seinem eigenen Bezugssystem herausgerissen wird, doch nur, um "sich" in neuer Weise zu begründen. Begegnung meint im Kern das Geschehen, das "den Menschen aus seiner bisherigen Entwicklungslinie herauswirft", "auf sich selber zurückwirft" und "zu einem neuen Anfang zwingt"¹⁾. Diesem "anthropologischen" Rahmen entsprechend versteht Schulze nicht nur Bildung, sondern auch Besinnung als eine Kategorie des Verhaltens und sieht sie u.a. durch "Dienst" und "Dienen" charakterisiert, durch eine Begrifflichkeit also, die bei aller zum Ausdruck gebrachten "Wendung" das Verhältnis der Über- und Unterordnung fester Größen lediglich von der anderen Seite her akzentuiert; es wird zwar umgekehrt, gerade dadurch in seiner Grundstruktur aber beibehalten

1) Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik, S. 99, 100

und nicht aufgehoben.

Die subjektkonstituierenden Voraussetzungen auf Seiten des Ich ergänzen die bereits angesprochenen spekulativen Voraussetzungen, unter denen Schulze das "Sein" faßt¹⁾. Sein wird als "Substanz" angesetzt, polaritätsphilosophisch strukturiert und axiologisch weiterbestimmt. Damit steht das Bemühen Schulzes, die anthropologische Fragestellung vom fundamentalontologischen Ansatz her neu auszuloten, von vornherein unter den Bedingungen eines "gegenständlichen", "vorstellenden" Denkens, das Heidegger selbst als ein dem Sein gegenüber "verstellendes" und "blasphemisches" Denken der "Subjektivität" scharf zurückweist²⁾.

Zusammenfassend zeigt die bildungstheoretische Erörterung der vorgetragenen Entwürfe ein für die beiden "fundamentalontologischen" Ansätze bemerkenswertes Ergebnis. Während Petzelt die Wirklichkeit des Menschseins ausdrücklich in der "Subjektivität" fundiert und darin die Befreiung und Läuterung von allem Subjektivismus erstrebt, versuchen Ballauff und Schulze das Menschsein vom umfassenderen "Horizont des Seins" her auszumachen. Dann bedeutet "Subjektivität" Begrenzung und "Uneigentlichkeit", die es aufzuheben oder auch nur neu auszurichten gilt. Dabei ergab sich aber, daß selbst Ballaufts entschiedenenes Denken indirekt vom "Horizont des Seins" in den der "Subjektivität" zurückfällt, Schulzes Versuch der Vermittlung jedoch über diesen gar nicht erst hinauskommt, sondern in ihm verbleibt; was hier für fundamentalontologisches Denken gehalten wird, stellt in Wahrheit lediglich das terminologische Mittel einer insgesamt anthropologischen Explikation dar.

1) Vgl. S. 294, 330

2) Vgl. Heidegger, M., Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den Humanismus, S. 95 f, bes. S. 99

III. Erziehung und Unterricht

Mit den untersuchten Bildungsauffassungen und den sie tragenden Denkansätzen sind bereits die Bedingungen und entscheidenden Inhalte der Begriffe Erziehung und Unterricht festgelegt. Entsprechend setzt unsere Frage nach konvergenten und divergenten Strukturen zunächst beim Verhältnis der drei Bildungskonzeptionen zu den Begriffen Erziehung und Unterricht an (1), um dann "Wesen" und "Sinn" beider Begriffe (2), ihr Verhältnis zueinander (3) und schließlich den spezifisch unterrichtstheoretischen Ertrag der Entwürfe (4) aufzugreifen.

1. Die Stellung der Begriffe Erziehung und Unterricht zum Bereich der "Bildung"

Übereinstimmend entscheidet bei Ballauff, Schulze und Petzelt die Bildungsfrage über den leitenden Grundbegriff des gesamten Entwurfs. In ihm konvergieren Erziehung und Unterricht. Doch ist das Verhältnis zwischen dem mit "Bildung" bzw. "Bildung und Be-sinnung" umschriebenen Kernbereich und dem Bereich von Erziehung und Unterricht in den drei Entwürfen durchaus unterschiedlich gestaltet. Während Erziehung und Unterricht für Ballauff und Schulze auf das Bildungsgeschehen hingeordnete, jedoch von ihm abgehobene, eigenständige Vorgänge bezeichnen, gliedert sie Petzelt in einer Weise, die zwar auch diese Scheidung kennt, darüber hinaus und vor allem aber Erziehung und Unterricht in den Bildungsbe-reich selbst einbezieht. Er erreicht dies durch seine Unterscheidung zwischen "Fremderziehung" und "Selbsterziehung"¹⁾ einerseits, zwischen "Fremdunterricht" und "Selbstunterricht"²⁾ andererseits. Ihr liegt die "Du-Beziehung als Definitionsmoment des Psychischen" zugrunde³⁾. Sie bestimmt Bildung als Selbstbildung in ausdrücklicher Verwiesenheit und Angewiesenheit auf das Du. Dabei wurde deutlich, daß dies kein Abhängigkeitsverhältnis bedeutet. Die Verwiesenheit entspringt dem Geltungsanspruch des Aktes. Er hält Ich und

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 157 f, 267, 269, 275, 280 f; Grundlegung der Erziehung, S. 23

2) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 157, 158

3) Vgl. S. 208 f

Du um ihrer "Abhängigkeit" vom Absoluten willen in gegenseitiger "Unabhängigkeit". Das "Selbst-Verhältnis" des Ich fordert das des Du und umgekehrt, allein darin liegt beider "Du-Verhältnis". Damit ist Bildung nur als Selbstbildung möglich und differenziert sich der sittlich-sachlichen Aktordnung folgend in "Selbsterziehung" und "Selbstunterricht". Ihnen korrespondieren dann "Fremderziehung" und "Fremdunterricht" als Aspekte des sich erziehenden und unterrichtenden Ich angesichts des Du, d.h. im Zeichen des Anspruchs seiner Akte auf Geltung. So wenig Motive und Argumente in ihrer Verbindlichkeit übermittelt, sondern nur im "selbst-eigenen Akt" erbracht werden können¹⁾, so wenig beschränken sie sich in ihrem Geltungsanspruch auf das Ich. Jeder Akt steht bereits "seiner Natur nach" in grundsätzlicher Verwiesenheit und Ausrichtung auf das Du. Selbst- und Fremderziehung wie Selbst- und Fremdunterricht gliedern daher Erziehung und Unterricht nicht in verschiedene "Arten", die dann in getrennten Zeitstrecken auftreten und etwa mehr den Erwachsenen oder den Jugendlichen, den schulischen oder den außerschulischen Raum betreffen. Sie beanspruchen vielmehr als "Voraussetzungen" für mögliche "Arten", als "Prinzipien" für die ganze Mannigfaltigkeit pädagogischer "Fälle" zu gelten. In dieser "prinzipiellen" Sicht²⁾ gehören Selbst- und Fremderziehung, Selbst- und Fremdunterricht "in einer einzigen", alle Lebensalter und Lebensräume "umfassenden Verbindlichkeit"³⁾ zusammen. Sie bilden eine "Einheit"⁴⁾. Selbsterziehung und Selbstunterricht bezeichnen das Ich wie das Du im Werk der Selbstbildung, Fremderziehung und Fremdunterricht die gegenseitige Verwiesenheit solchen Tuns. Zwar treten letztere als jeweils vom "eigenen" Ich unterschiedene und vom "fremden" Ich getragene Phänomene auf, doch wird diese Abhebung und Entgegensetzung relativ für eine "prinzipielle" Fragestellung, die sich nicht am einzelnen, am "eigenen" oder "fremden" Ich, sondern an der "Natur" des Ich als deren Bedingung orientiert. Unter diesen Voraussetzungen enthüllen sich Fremderziehung und Fremdunterricht im letzten lediglich als Ab-

1) Vgl. Petzelt, A., Kant: Das Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen, S. 9 ff

2) Vgl. S. 175 ff

3) Petzelt, A., Grundlegung der Erziehung, S. 23

4) Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 158

leitungen und Ausdifferenzierungen des durch Selbsterziehung und Selbstunterricht definierten Begriffs der Bildung.

Im Unterschied zu Petzelt verstehen nun Ballauff und Schulze "Bildung" bzw. "Bildung und Besinnung" einerseits, Erziehung und Unterricht andererseits als voneinander geschiedene, korrespondierende Dimensionen. Erziehung, die hier den Unterricht als eine Weiterbestimmung der Erziehung bereits miteinschließt, steht daher außerhalb der Bildungsdimension, wenngleich in unlösbarer, für sie selbst konstitutiver Hinordnung auf diese. Damit scheinen Ballauff und Schulze einem Verständnis zu folgen, das Erziehung als Handeln des Du dem Ich gegenüberstellt. Doch trifft dies für beide Entwürfe nur bedingt zu, da beide zum einen das Du als Erziehungssubjekt aufheben bzw. erheblich einschränken, zum andern im Rückgriff auf das Motiv des "Lernens" den Bereich der Erziehung über das Du hinaus auch auf das Ich ausdehnen. So ist bei Ballauff das Du nur unter der Voraussetzung Träger der Erziehung, daß sein "Tun" nicht von ihm selbst aufgebracht, sondern als vom Sein her "ereignetes", "gewährtes" und "ergriffenes" Tun aufgefaßt wird¹⁾. Eine ähnliche Akzentverlagerung liegt bei Schulze vor. Seine Aufgliederung des Erziehungsbereichs in eine "funktionale" und "intentionale" Ebene²⁾ setzt das Du in einer zweifachen Verfaßtheit voraus, als aktlosen Funktionär und selbstmächtigen Akteur. Nun liegt die erzieherische "Wirksamkeit" ausschließlich im Bereich "funktionaler Erziehung". Das Du fungiert hier als Medium des waltenden Seins bzw. des handelnden Gottes im Rahmen der Begegnung. Es wird gleich dem Ich in seiner "Substanz" ergriffen und mit ihm in eine "Bildung und Besinnung" vermittelnde Begegnung gestellt. Demgegenüber kommt dem Bereich "intentionaler Erziehung" nur eine untergeordnete Bedeutung zu. Zwar ist hier das Du uneingeschränktes Aktsubjekt, Urheber und Träger seines Tuns, doch vermag es gerade deshalb nicht in die wesentlich unverfügbare Dimension der Bildung vorzudringen. Seine "Wirksamkeit" beschränkt sich auf das Vor-

1) Dabei folgen wir der Darstellungsabsicht Ballauffs, lassen also jene impliziten Motive außeracht, die menschliches Tun indirekt zu einem Tun in eigener Ursprünglichkeit aufwerten (Vgl. S. und dem Ballauffs Rückfall in den "Horizont der Subjektivität" anzeigen (Vgl. S. 328 f)

2) Vgl. S. 141 ff

feld ermöglichender Hilfe¹⁾.

Neben der Aufhebung bzw. Einschränkung des Du als Erziehungssubjekt erfährt die angesprochene Trennung der Dimensionen Bildung und Erziehung im Gedanken der Unverfügbarkeit der Bildung eine weitere, wenn auch in beiden Entwürfen nicht näher bedachte Differenzierung. Sie fällt nicht mehr mit der Trennung von Ich und Du, von eigenem und fremdem Ich zusammen, sondern reicht in die Sphäre des Ich hinein. Das wird vor allem im Motiv des "Lernens" deutlich, das eindeutig dem Ich selbst zugeordnet ist, ohne dadurch schon dem Bereich der Bildung zugeschlagen zu werden. Dies folgt für Ballauffs Entwurf aus der Unterscheidung zwischen "Lernen" und "Studieren"²⁾, wie aus der grundsätzlichen Ohnmacht selbstmächtigen Tuns gegenüber dem unverfügbaren Ereignis des "Denkens", für Schulzes Konzeption aus der Unverfügbarkeit "echter Begegnung", in deren Rahmen Bildung und Besinnung statthaben. Sie fordert zwar das Ich in eigener, von ihm selbst aufgebrachtener Tätigkeit, doch ohne sich ihm dadurch auszuliefern³⁾. Im ganzen gesehen zeigte sich das Verhältnis der Dimensionen Bildung und Erziehung als vielfältiger und mehrschichtiger Zusammenhang, der aber weder bei Ballauff noch bei Schulze systematisch-terminologisch angemessen ausgetragen wird.

1) Allerdings wird dieser Sachverhalt durch Schulzes universalen und undifferenzierten Begriff der Begegnung erheblich verschleiert. Die fehlende und für diesen Zusammenhang wesentliche Unterscheidung zwischen existentieller und immanenter Begegnung bzw. zwischen funktionalen und intentionalen Beziehungen führt dazu, daß in funktionaler Hinsicht getroffene Feststellungen durch Aussagen, die den intentionalen Bereich explizieren, wieder unterlaufen werden.

2) Vgl. S. 69 f

3) Vgl. S. 298 f, 301, 303, 334

2. "Wesen" und "Sinn" von Erziehung und Unterricht

Betrachten wir die inhaltliche Seite des Verhältnisses zwischen "Bildung" einerseits, Erziehung und Unterricht andererseits, so kommen alle Entwürfe darin überein, daß sie Erziehung und Unterricht grundsätzlich als zwischenmenschliche Hilfestellung verstehen, expressis verbis als "Hilfe", "Beistand", "Anleitung" und "Geleit" im je spezifisch gefaßten Vollzug bzw. Geschehender "Bildung". Die nähere Entfaltung dieser Vorgabe legt beide Begriffe ihrem "Wesen" bzw. ihrem geschichtlichen "Sinn"¹⁾ nach fest. So bestimmt Petzelt die beiden korrelativen Kategorien Erziehung und Unterricht als "Hilfe zur Selbsthilfe"²⁾, als "Anleitung", "Handbietung" (Pestalozzi) und "Beistandleisten" (Sailer) zur Selbstbildung des Ich. Die Struktur dieses Zusammenhanges ist die der fundamentalen "Du-Beziehung" in ihren Grundverhältnissen der "Unabhängigkeit" von Ich und Du um ihrer produzierten, gültigen "Abhängigkeit" vom Absoluten willen. Unter dieser Bedingung entfaltet sich Erziehung im "Erzieher-Zögling-Verhältnis", Unterricht im "Lehrer-Schüler-Verhältnis"³⁾. Der Begriff des Unterrichts meint dann das gültige Aktivieren von Ich und Du in seiner gegenständlichen Ordnung, ihr "Argumentieren" als "Lehren" und "Lernen". Beide Aktgruppen richten sich auf die Wissensgliederung des Schülers, das "Lehren" unter der Voraussetzung, daß der Lehrer um das Lehrgut und das jeweils erreichte Schülerwissen weiß⁴⁾, das "Lernen" unter der Voraussetzung, daß der Schüler das Lehrgut erst zu bestimmen hat, dies aber in dem Wissen, daß der Lehrer bereits fest um das Lehrgut weiß⁵⁾. Erziehung hat es mit demselben Aktgefüge zu tun, doch betrachtet sie es im Aspekt der "Sittlichkeit". An die Stelle von "Lehren" und "Lernen" treten dann "Erziehen" und "Selbsterziehen". Beide wollen die Verbindlichkeit des als wahr Erkannten für die sittliche Eindeutigkeit des Zöglings. Sie richten sich auf sein gültiges "Motivieren", das "Erziehen" unter der Vor-

1) Vgl. S. 24, 25 f

2) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 104 f, 32; Psychologie und Pädagogik, S. 33

3) Vgl. S. 217 f

4) Vgl. S. 272 f

5) Vgl. S. 279 f

aussetzung, daß sich der Erzieher selbst im Gewissen eindeutig gebunden hat und dies vom Zögling in eigenen Akten fordert, das "Selbsterziehen" unter der Voraussetzung, daß dem Zögling die Art der sittlichen Bindung des Erziehers zum Anlaß wird, selbst die Verbindlichkeit seines Wissens im Gewissen zu leisten. Die Struktur der "Du-Beziehung" regiert demnach Erziehung und Unterricht durchgängig. Ihre fundamentale Stellung als "Definitionsmoment des Psychischen" verleiht beiden Verhältnissen "prinzipiellen", ja "konstitutiven" Charakter für das Menschsein und das ihm korrespondierende pädagogische Denken. Kein Akt des Ich und des Du steht außerhalb der Geltungsbereiche von Erziehung und Unterricht. Beide umfassen alle Zeitstrecken und Lebensräume des Menschen; sie stellen den gesamten Bereich menschlicher Aktivität unter den spezifisch pädagogischen Aspekt der Gültigkeit und enthüllen sich dadurch als die Grundkategorien einer Pädagogik, die sich als "Theorie des gültigen Vollzuges"¹⁾ versteht. Damit werden Erziehung und Unterricht unabhängig von allen tatsächlichen Formen und Verhältnissen in die "Sphäre des Begriffs" erhoben, in der sie uneingeschränkt "für" diese zu gelten beanspruchen²⁾. Sie gelangen daher nie an ein Ende, werden nie "überflüssig" weil "unnötig", etwa in dem Sinne, daß beide als abnehmende und immer stärker zurücktretende Vollzüge den Heranwachsenden in sein Erwachsensein entließen und sich selbst überließen. Nirgends im Leben eines Menschen wird ein "Nullpunkt des Pädagogischen" erreicht, eine Strecke also, die ohne die Forderung nach sittlicher wie sachlicher Eindeutigkeit des Ich gedacht werden könnte. "Unterricht und Erziehung begleiten daher den Menschen so, daß er nicht Mensch wäre, wenn er ihren Forderungen, wie wenig oder wie viel er sich um sie mühte, nicht unterläge. Sie gehören zu ihm, zu seiner Eigentümlichkeit als Mensch ... Unterricht und Erziehung definieren das Ich. Sie geben ihm seine eigene Würde, indem sie ihn in seiner gesamten Aktivität, wie lange sie auch währe, verpflichten und binden"³⁾. Beide gehören zum Ich "wie sei-

1) Vgl. S. 177 f, 183, 184, 185, 199, 203, 220

2) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 39

3) Ders., ebd., S. 39

ne Psyche". Sie sind ihm als die Forderung nach "gültigem Vollzug" auferlegt, und allein diese Forderung weist sie als "Begriffe" aus. In dieser "prinzipiellen" Sicht verbietet sich jede faktische Beschränkung ihrer Reichweite. Erziehung und Unterricht sind weder auf das Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation, noch auf irgendein institutionelles Verhältnis zu begrenzen. Sie fordern uns in der ganzen Mannigfaltigkeit tatsächlicher Formen und Verhältnisse, unser Motivieren und Argumentieren im "Selbst-Verhältnis" und dem darin enthaltenen "Du-Verhältnis" gültig zu vollziehen. Die theoretisch unterschiedenen "Funktionen" des "Erziehers", "Zöglings", "Lehrers" und "Schülers" hängen folglich nicht an verschiedenen Personen, sondern "gehören für jede Einzelperson zusammen"¹⁾. Jeder einzelne vereint in sich diese "Funktionen" und kann sie grundsätzlich zu jedem Zeitpunkt vollziehen. Über die jeweilige Akzentuierung entscheidet allein der Grad der erreichten Gültigkeit seiner Argumente und Motive.

Zielt Petzelts prinzipielle Fragestellung auf den zeitlosen "Begriff der Pädagogik"²⁾, der als Ordnungsfaktor allen wechselnden zeithaften Tatsachen gegenüber auftritt, so geht es Ballauff gerade nicht um prinzipielle, zeitlose Aussagen, sondern um die geschichtliche Frage, "woran es heute" mit Erziehung und Unterricht ist. Erziehung und mit ihr der Unterricht als eine spezifische Weise der Erziehung werden damit nicht ihrem "Wesen" nach, sondern in ihrem "Sinn" für das Hier und Jetzt bedacht. An die Stelle der transzendental-logischen "Analysis" tritt hier methodisch eine Hermeneutik der geschichtlichen Erfahrung. Sie verläßt den Bereich der Apriorität zugunsten der Empirie, versteht diese jedoch nicht als ontische Erfahrung des einzelnen, wirklichen Seienden, sondern als transzendente Erfahrung des im Denken anwesenden Seins, als dem ursprünglichen "Sinn", der Seiendem erst erfüllte Gegenwart und dadurch Wirklichkeit verleiht. Wird dann Erziehung bzw. Unterricht von Ballauff als "Hilfe" und "Geleit", "Beistand" und "Anleitung" angesprochen, so richten sich diese Bestimmungen inhaltlich auf die "ge-

1) Ders., Grundlegung der Erziehung, S. 60

2) Vgl. S. 183 ff

schichtliche", d.h. "heute" notwendige "Wendung" von der "Verkehrung des Denkens" durch Reflexivität und Willentlichkeit "zur ausschließlichen Maßgeblichkeit des geschichtlichen Denkens der Wahrheit". Daher kann für Ballauff erst dann von Erziehung im "eigentlichen" und "strengen Sinn" die Rede sein, "wenn mit ihr das Bemühen um jene Wendung bezeichnet wird. Sonst haben wir es mit 'Aufzucht' zu tun"¹⁾. Entsprechend wird Erziehung als ein doppelt ausgerichteter "Hervorruf" gefaßt: als Hervorruf "aus" der Subjektivität "in" ein unverstelltes "Denken des Seins". Sie versucht das Ich von seiner "primären" Gebundenheit an das Seiende und sich selbst zu selbstloser Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit "umzuwenden"²⁾. Eine so verstandene "periagogé" besagt zunächst "Freigabe". Es gilt die universale Rückbezüglichkeit und geheime Selbstermächtigung zu sprengen, in der sich das Ich Dingen, Wesen und Menschen zuwendet und an sie bindet, um von ihnen her sich selbst zu gewinnen³⁾. Das Ich muß vom primären "Bestimmen" des Seienden und seiner selbst zu jenem genuinen "Sein-Lassen" befreit werden, in dem es nicht mehr durch sich selbst, sondern allein durch das "Andere" beansprucht wird. Solche Freigabe entläßt das Ich in seine "Menschlichkeit", die Welt in ihre Weltlichkeit, in der Sachen und Mitmenschen unverstellt als sie selbst, in ihrem Sein "anwesen" und "sein" können. Erziehung wird dann "Freigabe" für die "Inanspruchnahme" durch das Sein des Seienden. Sie sucht den Zögling durch "Erschließung von Begabung und Berufung"⁴⁾ in seinen Aufgabenkreis einzuweisen, zugleich sein erstrebtes, selbstloses "Bei-der-Sache-sein" durch "Anleitung zur Besonnenheit"⁵⁾ in das richtige Verhältnis "gelassenen Beteiligtseins" und "angemessenen Dabeiseins" zu stellen.

Das Erziehungsverständnis Ballauffs betrifft nun nicht, wie bei Petzelt, das ganze Leben des Menschen, sondern beschränkt sich

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 55; Die pädagogische Unzulänglichkeit biologischer Anthropologie, S. 39

2) Vgl. S. 41

3) Vgl. S. 28 f

4) Vgl. S. 45 ff

5) Vgl. S. 48 ff

auf das Verhältnis des Erwachsenen zum Heranwachsenden. Der junge Mensch bedarf hier der Erziehung, und allein der Erwachsene ist imstande, diese Hilfe zu geben. Neben der grundsätzlich an "faktischen" Verhältnissen orientierten Fragestellung liegt der Grund für diese begrenzte Reichweite der Erziehung innerhalb des methodischen Rahmens in der idealtypischen und noogenetischen Sichtweise der "Menschwerdung"¹⁾. Danach definiert sich Erwachsensein als der faktisch eingetretene Zustand, in dem der Mensch bereits "im" Denken und damit "in der Lage ist", den Anspruch des Seins in den sachlich-mitmenschlichen Bereichen zu vernehmen und ihm angemessen zu entsprechen, während der junge Mensch dazu noch nicht imstande ist. Er muß erst "in die Lage kommen" bzw. dazu "auf den Weg gebracht werden". Diese Unterscheidung deckt sich mit der Grenzziehung zwischen der zweiten und dritten Stufe der noetischen Genese des Menschen, die den Zustand "reflexiver Selbstbewußtheit" von dem Endzustand "ursprünglicher Selbstlosigkeit" trennt. Durch diese allgemeine Aufgliederung des Lebens in die großen Abschnitte des Erwachsenwerdens und des Erwachsenseins ergibt sich dann Erziehung als die von Erwachsenen dem Heranwachsenden gewährte Hilfe auf dem Weg in seine "Menschlichkeit".

Schulze bestimmt das "Wesen" der Erziehung als "die Hilfe, die je der Mensch dem Menschen in Richtung auf die Bildung und Besinnung erweist"²⁾. Das spezifisch pädagogische Kriterium solcher Hilfe - bei Petzelt der Gedanke des "gültigen Vollzugs", bei Ballauff das Motiv des selbstlosen, ursprünglichen "Denkens" - liefert hier der mit "Bildung und Besinnung" umschriebene Zusammenhang der "Selbstentfaltung" der "persönlichen Struktur" einerseits, der "Selbsthingabe" an die "Seins- und Wertgehalte" andererseits³⁾. Erziehung bezeichnet dann "die Hilfe, die je der Mensch dem Menschen erweist, durch Horizonterweiterung und Substanzanreicherung hindurch der zu werden, der zu werden er bestimmt ist, und der Welt der Objekte so zu begegnen, daß ihr entgegenstehender Sinn erfaßt

1) Vgl. S. 40 f, 16 f

2) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 141

3) Vgl. S. 129 ff

wird"¹⁾. Ein weiteres Merkmal kommt hinzu. Erziehung meint kein "momentanes" Beistehen, sondern ein zeitlich andauerndes Verhältnis "ständiger Hilfe", das Schulze näherhin als "Geleit" und "Führung" anspricht²⁾. Als "helfendes Geleit" vollzieht sich Erziehung im "Nachgehen" des Erziehers, der sich an der "Struktur und Eigenart" des Zöglings ausrichtet, als "Führung" dagegen im wertgeleiteten "Vorangehen" des Erziehers, der den Zögling unter den Anspruch des Wertreiches zu stellen sucht.

Die "Bildungs- und Besinnungshilfe" in "Geleit" und "Führung" wird schließlich in der zweifachen Weise der "funktionalen" und "intentionalen Erziehung" wirksam. Beide "Ebenen" legen nun Erziehung in einer unterschiedlichen Reichweite fest³⁾. Ergab sich diese Reichweite der Erziehung bei Petzelt als ein zeitlich unbegrenztes und grundsätzlich gegenseitiges Verhältnis der Hilfe, das sämtliche Lebensabschnitte des Menschen umgreift, bei Ballauff als das, auf die Hilfe des Erwachsenen am Heranwachsenden begrenzte und durchaus einseitige Verhältnis, so vereint Schulze beide Aspekte, indem er sie - wenn auch mit unterschiedlicher Stringenz - schwerpunktmäßig den beiden Weisen "funktionaler" und "intentionaler Erziehung" zuweist. Danach bestimmt sich Erziehung als zwischenmenschliche Hilfestellung, "auf die der Mensch angewiesen ist, solange er lebt"⁴⁾. Dies gilt nun in erster Linie von der "funktionalen Erziehung". Sie ist "niemals zu Ende. Solange die Menschen Berührungen, Beziehungen haben, stehen sie im Verhältnis der Erziehung zueinander. Dieses gegenseitige Sicherziehen hat keine Grenzen"⁵⁾. "Hier ist grundsätzlich jeder Erzieher eines jeden ohne Rücksicht auf Geschlecht, Alter und Respektsverhältnis ... Alle Über- und Unterordnungen sind hier aufgehoben"⁶⁾. Damit schneidet die "Erziehungsmächtigkeit" in diesem Bereich "durch alle menschlichen Beziehungsordnungen mitten hindurch". Sie wird von keinem "vorgebildeten Erzieherstand" getragen, sondern beruht allein auf

1) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 141

2) Vgl. S. 127 ff

3) Vgl. S. 141 ff

4) Schulze, F., Erziehung und die gegenwärtige geistige Situation, S. 146; vgl. auch: Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S. 102

5) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 56

6) Ders., ebd., S. 14, 15

einem "Erzieherstand von Schicksals- oder Gottes Gnaden"¹⁾. Diesem lebenslangen und gegenseitigen Verhältnis "funktionaler Erziehung" steht das faktisch begrenzte und einseitige Verhältnis der "intentionalen Erziehung" gegenüber. Zwar gilt auch für sie jene Bestimmung der Erziehung als einer lebenslangen Hilfe, doch erweist sich dies hier lediglich als eine Aussage im Grundsätzlichen, die für Schulze neben der tatsächlichen Lage verblaßt, nach der sich "intentionale Erziehung" vorrangig auf die "Zeiten im menschlichen Leben" richtet, die der Hilfestellung "besonders bedürfen"²⁾. So erstreckt sie sich im wesentlichen auf das nicht umkehrbare Verhältnis des Erwachsenen zum Heranwachsenden. Beide Seiten sind streng "getrennt und in Abstand von einander gehalten. Hier ist nicht jeder Erzieher eines jeden. Denn planvoll, zielsicher erziehen heißt, eine Übersicht über Maßnahmen, Regeln, Reaktionsweisen, eine Einsicht in seelische und sachliche Zusammenhänge haben, die nicht jeder hat". "Intentionale Erziehung" verlangt daher einen besonders "vorgebildeten Erzieherstand", dessen Mitglieder durch ihren "Bildungsgang" über das Niveau ihrer Zöglinge bzw. Schüler "emporsteigen". "Ein Platzwechsel oder ein gleichzeitiger Bezug auf Gegenseitigkeit ist nicht möglich. Der Lehrer bleibt Lehrer, der Schüler Schüler, der Erzieher Erzieher, der Zögling Zögling"³⁾.

Das gemeinsame Verständnis von Erziehung und Unterricht als zwischenmenschliche Hilfestellung schließt nun bei allen drei Entwürfen eine generelle Absage an jede kausale Auslegung des erzieherischen Handelns in sich. Das erziehende Du "wirkt" nicht auf das Ich ein, so daß es selbst "Ursache", die "Bildung" bzw. "Menschlichkeit" des Ich dann seine "Wirkung" genannt werden könnte. Der vorliegende Zusammenhang ist seiner Natur nach "akausal", "kausal-frei"⁴⁾. "Die Kausalitätskategorie verliert ihre Berechtigung. Man kann innerhalb der Erziehung nicht mehr von Bewirken und Wirksamkeit sprechen, von Ursache und Wirkung"⁵⁾. Erziehung besitzt hier

1) Schulze, F., Begegnung und Unterricht, S. 15

2) Ders., Erziehung und Evangelium, S. 161

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 20

4) Petzelt, A., Von der Frage, S. 56; vgl. auch: Grundlegung der Erziehung, S. 90, 26, 27; Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 30 f, 158, 268

5) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 84

"keinen 'Wirkungskreis', in dem sie produzieren und fabrizieren könnte". Zwar versucht sie den Menschen auf seine "Bildung" bzw. "Menschlichkeit" hin "in Anspruch zu nehmen", doch ist diese, wenn sie eintritt, nicht "ihr Produkt oder Fabrikat". Folglich eignet ihr eine "eigentümliche Mittelbarkeit"¹⁾ in all ihren Maßnahmen, eine Indirektheit und Verhaltenheit, die das erzieherische Verhältnis nur als "Hilfe", "Beistand", "Anleitung" und "Geleit" angemessen zu umschreiben erlaubt. Der Grund liegt in der für alle drei Entwürfe entscheidenden "Unverfügbarkeit" der Bildungsdimension. Sie stellt sich bei Petzelt als "Unverfügbarkeit" für das Du, bei Ballauff und Schulze darüber hinaus als "Unverfügbarkeit" für das Ich selbst dar.

Bildung ist für Petzelt ausschließlich "Selbstbildung", "Werk seiner selbst". Unter dieser Voraussetzung kann der Akt des Erziehenden bzw. Lehrenden lediglich zum "Anlaß" für das Ich werden, in "Unabhängigkeit" vom Du und in ausdrücklicher "Auseinandersetzung"²⁾ mit ihm die Gültigkeit seines Motivierens und Argumentierens selbst zu besorgen. Die Bedingung der "Du-Beziehung" legt pädagogisches Handeln fest und definiert es in seinem "Anlaßcharakter", wonach es grundsätzlich nichts "wirkt" und "gibt", sondern "aufgibt" und "Forderungen" für die je "eigene frei zu wählende, also verantwortliche Entscheidung"³⁾ stellt.

Begründet sich die "Mittelbarkeit" des pädagogischen Verhältnisses für Petzelt in der "Spontaneität" des Ich, d.h. in der alleinigen Verfügbarkeit der Bildung für das aktivierende Ich, so für Ballauff in der "Unverfügbarkeit der Menschlichkeit"⁴⁾ für das Ich selbst. "Menschlichkeit" wird hier nicht von Ich erarbeitet, sondern ihm als Ereignis des Seins im zuteilwerdenden "Denken" gewährt. Damit reduziert sich Erziehung und mit ihr der Unterricht zur bloßen Funktion der "Ermöglichung". "Erziehung kann nur die Tätigkeit bezeichnen, die es ermöglicht - durch eine Man-

1) Ders., ebd., S. 84

2) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 64 f

3) Ders., ebd., S. 31

4) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik 1970, S. 84

nigfaltigkeit von mittelbaren Maßnahmen - die Heranwachsenden denken zu lassen, sich also dem Denken zu überlassen und von der das Denken verhindernden Willentlichkeit loszukommen ... Sie selbst entspringt der Einsicht in die Ermöglichung des Denkens"¹⁾. Erziehung als solche "Ermöglichung des Denkens" meint dann das näheren die "Ermöglichung der Bedingungen des Eintritts ins Denken"²⁾. Sie erweist sich lediglich als "der Gang zu jenem Ort, wo sich 'Bildung' ereignen kann"³⁾, als die "Heranführung an Orte und in Zusammenhänge ..., in denen sich die Enthebung in die Besonnenheit und die Aufhebung des Wollens ereignen kann"⁴⁾. Im Unterschied zu Petzelt, der seinem Ansatz entsprechend die Struktur des intra-interpersonalen Aktgefüges exakt analysiert⁵⁾, beschränkt sich Ballauff über diese allgemeinen Hinweise hinaus auf die Angabe von "Maßnahmen der Erziehung"⁶⁾ bzw. von "konstitutiven Vorgängen" für den Bereich des Unterrichts⁷⁾, die zwar generell den Charakter der "Mittelbarkeit" für sich in Anspruch nehmen⁸⁾, ihn jedoch nur gelegentlich ansprechen⁹⁾ und nicht näher ausführen. Schließlich wurde deutlich, daß Erziehung als "Ermöglichung" selbst bereits den "einsichtigen", ins "Denken" erhebenen Erzieher voraussetzt, also ihrerseits vom unverfügbaren Ereignis des "Denkens" abhängt¹⁰⁾. Sie ist nur als "gewährtes" und "ergriffenes" Tun möglich, folglich nicht mehr als Leistung des Erziehenden zu verstehen. "Damit wird das Unterfangen der Erziehung selbst schicksalhaft"¹¹⁾. Doch konnte auch hier gezeigt werden, daß diese Auslieferung der Erziehung an das Ereignis durch jene ambivalente Struktur menschlichen "Lassens" indirekt unterlaufen und menschlichem Tun eine gewisse eigene Ursprünglichkeit zugestanden wird.

1) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik, S. 133; vgl. auch ebd., S. 65

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 113

3) Ders., ebd., S. 86

4) Ders., Systematische Pädagogik 1970, S. 170

5) Vgl. S. 217 f, 268 f, 272 f, 279 f, 285 f, 288 f, 343 f

6) Vgl. S. 50 ff

7) Vgl. S. 67 ff

8) Vgl. S. 50, 51

9) Vgl. S. 52 f, 55 f, 70 ff

10) Vgl. S. 70 ff

11) Ballauff, Th., Systematische Pädagogik, 1970, S. 170

Für Schulze trifft der Charakter der "Mittelbarkeit" nicht für den gesamten Bereich der Erziehung zu, sondern beschränkt sich auf die Ebene "intentionaler Erziehung". Ähnlich wie im Entwurf Ballauffs gründet sie auch hier in der "Unverfügbarkeit" der Bildungsdimension für das betroffene Ich. "Bildung und Besinnung" sind nur "im Rahmen der Begegnung" möglich. Sie aber bleibt menschlichem Zugriff entzogen. "Nicht wir verfügen über die Begegnung, die Begegnung verfügt über uns"¹⁾. Sie wird dem Ich "gewährt", auf eine "undurchschaubare Weise schicksalhaft gegeben. Sie kann weder vom Ich noch vom Du geschaffen werden"²⁾. Da dieses ereignishafte Geschehen die Aktivität des Ich nicht ausschließt, vielmehr herausfordert und in einer "rational unaufhellbaren Verbindung" miteinbezieht, tritt zum Motiv der "Unverfügbarkeit" zugleich der Gedanke, daß das Ich in der ihm verfügbaren Situation "seine Antwort ... selbst zu geben" hat. "Niemand vermag sie ihm abzunehmen ... Jeder steht in der Abgabe dieser Antwort für sich selbst"³⁾. Beide Aspekte schränken das erzieherische Tun des Du auf das Vorfeld der Ermöglichung ein, - dies allerdings nicht ohne begriffliche Unklarheiten und Schwierigkeiten, die Schulzes weiter und mehrdeutiger Begriff der Begegnung mit sich bringt und die erst durch die von uns vorgenommenen Differenzierungen aufgelöst werden konnten⁴⁾. "Intentionale Erziehung" bestimmt sich so in der didaktisch-methodischen "Aufgabe", den Raum für eine "Bildung und Besinnung" vermittelnde Begegnung des Heranwachsenden mit Personen, Sachen und Situationen zu schaffen, mit anderen Worten, "die Gesamtheit der Begegnung zu ermöglichen"⁵⁾. Alle "Methoden" und "Mittel" haben in den Dienst dieser Aufgabe zu treten. Schulze führt hier das "Total-Lernverfahren", die "Lehrererzählung", die "Schülerfrage" und den "Impuls" an, wobei jedoch die von ihm herausgestellten Kriterien durchaus zum herkömmlichen Bestand jeder "Unterrichtslehre" gehören, also allgemein bekannt und in keiner Weise cha-

1) Schulze, F., Begegnung und Unterricht, S. 58

2) Ders., ebd., S. 43

3) Schulze, F., Das Ergebnis der funktionalen Erziehung, S. 52

4) Vgl. S. 146 ff

5) Schulze, F., Begegnung und Unterricht, S. 110

rakteristisch für eine Gestaltung der Erziehung "unter der Idee der Begegnung" sind¹⁾. In dieser Hinsicht werden Schul-
zes Ausführungen erst dort spezifisch, wo er die Ermöglichung
der Begegnung selbst wiederum unter die Vorbedingung stellt,
daß das Handeln des Erziehers bereits einer echten Begegnung
mit den "Partnern" entspringt, zwischen denen er eine solche
Begegnung ermöglichen will²⁾. Diese vorgängige Begegnung ist
nun unmittelbar an die gehaltvolle "Substanz" des Erziehenden
geknüpft, die zwar wesentlich, aber nicht ausschließlich das
Ergebnis ereignishaften Geschehens ist. Vielmehr geht auch die
eigene Anstrengung des Erziehenden "mitbestimmend" in sie ein.
Das bedeutet, daß hier das ermöglichende Tun nicht wie bei Bal-
lauff restlos auf das unverfügbare Geschehen gebaut ist, son-
dern das Du im Bemühen um seine eigene gehaltvolle "Substanz"
die Grundvoraussetzung erzieherischer Ermöglichung selbst "mit-
bestimmt"³⁾.

Gegenüber der mittelbaren und nur ermöglichenden Valenz "inten-
tionaler Erziehung" zeichnet sich der Bereich "funktionaler Er-
ziehung" durch unmittelbare erzieherische "Wirksamkeit" aus. Da-
für liegt ihm auch nicht mehr das Ich bzw. Du als Urheber und
selbstmächtiges Aktsubjekt zugrunde, sondern im letzten das "Sein"
bzw. der "das Sein durchwaltende Gesamtwille". Die metaphysisch-
theologische Fundierung macht hier das "Sein" bzw. "Gott" zum
Subjekt der Erziehung, die "polar" verfaßte "Selbstentfaltung"
des Seins bzw. den "Heilsplan" Gottes mit den Menschen zum be-
herrschenden "Telos" des Erziehungsgeschehens. Damit unterliegt
der Mensch einer "höheren Kausalität"⁴⁾, die Erziehung als "Funk-
tion" einer ihm übergeordneten "letzthin umgreifenden Ganzheit"⁵⁾
ausweist. Diese Sicht der Erziehung enthält nun einige, für das
herkömmliche Verständnis "funktionaler Erziehung" typische Merk-
male, wie die Vorstellung des "vor- und unterbewußten" Geschehens

1) Vgl. S. 169 f

2) Vgl. S. 171 f

3) Vgl. S. 172 f

4) Schulze, F., Der Mensch in der Begegnung, S. 59

5) Ders., Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 51

"ohne Absicht, ohne Plan, ohne aufgeschlossenen Sinn, ohne Intention"¹⁾, das dem naturwissenschaftlichen Denken entstammende Motiv der "Abhängigkeit" und das organologische Motiv der "Ganzheitsbezogenheit"²⁾. Doch basiert sie auf zwei wesentlichen Voraussetzungen, die Schulzes Auffassung von "funktionaler Erziehung" einen personalen Akzent verleihen und sie darin grundsätzlich vom üblichen Verständnis dieses Begriffs abheben. Zum einen faßt Schulze das "letztthin Umgreifende"³⁾ aller "funktionalen Erziehung" metaphysisch-theologisch. Dabei ist bereits der metaphysische Aspekt so angelegt, daß hier auf Grund des substanzhaften Seinsverständnisses⁴⁾ dem "Sein" als dem letzten, alles umfassenden und in sich begreifenden Ganzen eine Beschaffenheit eignet, die sämtliche Seinsweisen, also auch und vor allem die "personale" "Existenzweise"⁵⁾ nicht nur als Bedingung betrifft, sondern qualitativ in sich enthält. Der theologische Aspekt erhellt dann "Gott" als den "letzten Seinsgrund"⁶⁾. Als der "das Sein durchwaltende Gesamtwille" steht "Gott" hinter der Selbstbewegung des "polar" verfaßten Seins, um durch dieses Begegnungsgeschehen "seinen Heilsplan mit den Menschen durchzuführen"⁷⁾. Die in aller "funktionalen Erziehung" herrschende "Kausalität" kommt nicht mehr vom "Sein" her in den Blick, sondern enthüllt sich als "Kausalität des göttlichen Planens und Wirkens"⁸⁾. Damit ergibt sich für diese metaphysisch-theologische Sicht die "letztthin umgreifende Ganzheit" als ein Wirkungszusammenhang, der nicht mehr im Sinne eines apersonalen Funktionalismus zu fassen ist, vielmehr die "personale" Seinsweise im "Sein" mit einschließt, in der Person Gottes aber zum Fundament erhebt. Die doppelte Gründung des "letztthin Umgreifenden" birgt schließlich eine zweite entscheidende Voraussetzung der vorliegenden Auffassung von "funktionaler Erziehung". Sie

1) Schulze, F., Begegnung und Unterricht, S. 14

2) Vgl. dazu Stegherr, K.G., Das Problem der funktionalen Erziehung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 35. Jg. 1959, S. 161 f

3) Schulze, F., Das Ergernis der funktionalen Erziehung, S. 51

4) Vgl. S. 294, 330, 338

5) Schulze, F., Das Ergernis der funktionalen Erziehung, S. 51

6) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 45

7) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 63

8) Ders., ebd., S. 59

fordert für den metaphysischen Aspekt ein "so weites und unmechanistisches" Verständnis des "Seins", daß es "Raum für menschliche Freiheit und personale Verantwortung"¹⁾ läßt. So ist hier der Mensch zwar "unentrinnbar" in "das Sein als geschlossenes Ganzes" eingebunden²⁾, ohne daß dadurch sein "Selbstand" aufgehoben wird. Schulze faßt dies in dem strukturellen Zusammenhang, "daß es eigenkonturierte und eigenstrukturierte Unterganzen gibt, die mit anderen Unterganzen verschiedener Existenzweise zusammen ein umgreifendes oberstes Ganzes ergeben"³⁾. In theologischer Hinsicht drückt sich dieser Zusammenhang darin aus, "daß Gott alles in allem ist mit der einzigen Beschränkung, die sich Gott selbst auferlegt hat und die darin besteht, daß dem Menschen in einem rational nicht bestimmbar Ausmaß Willensfreiheit gelassen ist"⁴⁾. Doch vermag das dem Menschen gewährte Ausmaß an Freiheit Gottes "Schöpfungsmacht" und "Letztwilligkeit" nicht zu durchbrechen. Gott nimmt die Entscheidungen des Menschen, wie auch immer sie ausfallen mögen, in das "Gewebe seiner Kausalität" hinein und "spielt seinen eigenen Willen und die Entscheidungen menschlicher Freiheit zum Ganzen eines sinnvollen Gefüges zusammen"⁵⁾. Der personale "Selbstand" des Menschen ist hier im "göttlichen Telos" so "aufgehoben", daß er in ihm nicht suspendiert, sondern "eingebaut und begrenzt" wird⁶⁾.

Der relative "Selbstand" mit seinen konstitutiven Momenten "Freiheit und Verantwortung" setzt nun notwendig den Raum der Bewußtheit voraus. "Vor- und unterbewußte" Vorgänge laufen lediglich ab, funktionieren; allein der bewußte Akt erhebt sich über den Bereich bloßer Abhängigkeit. Er entspringt dem Ich als Aktsubjekt, ist seinem freien Willensentschluß zuzurechnen und von ihm zu verantworten. Der "innerhalb" des funktionalen Zusammenhangs

1) Schulze, F., Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 51

2) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 51

3) Ders., Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 51

4) Ders., Der Mensch in der Begegnung, S. 62

5) Ders., ebd., S. 61

6) Ders., ebd., S. 59

ausgesparte "Selbstand" in "Freiheit und Verantwortung" gehört daher ganz in die Ebene "intentionaler Erziehung", ja er definiert deren Grenze zur "funktionalen Erziehung". Damit werden Valenz und Reichweite beider Erziehungsebenen deutlich. Während sich "funktionale Erziehung" durch unmittelbare erzieherische "Wirksamkeit" auszeichnet, in der das "letztthin Umgreifende" die Partner in ihrem "Sein", ihrer "Substanz" ergreift und in eine Begegnung stellt, ist "die ihr eingelagerte intentionale Seite der Erziehung"¹⁾ durch "Mittelbarkeit" bestimmt, d.h. durch die Aufgabe der "Ermöglichung" solcher Begegnung im intentionalen Aktgefüge zwischen Erziehendem und Zögling. Entsprechend bewegen sich beider Freiheit und Verantwortung in "nicht zu weiten Grenzen". Der "ausschlaggebende Faktor" in aller Erziehung liegt im "Funktionalen"²⁾; denn "was einer dem andern ... wirklich ist, ist er durch funktionale Erziehung hindurch"³⁾. In ihr erst fallen die "letzten Entscheidungen" im menschlichen Werden.

3. Das Verhältnis von Erziehung und Unterricht

Nach dem terminologischen und inhaltlichen Aufweis von Erziehung und Unterricht in dem für sie konstitutiven Bezug zum Bildungsproblem ist nun die Relation beider Begriffe zueinander vergleichend herauszustellen. Sie zeigt sich bei Petzelt als ein korrelatives Verhältnis, das Erziehung und Unterricht als gleichursprüngliche Grundkategorien der Pädagogik einander zuordnet, bei Ballauff und Schulze dagegen als Verhältnis der Über- und Unterordnung in einer jeweils spezifischen Fassung.

Erziehung und Unterricht stellen im Entwurf Petzelts theoretisch klar geschiedene Blickrichtungen dar. Sie entfalten hier Pädagogik als "Theorie des gültigen Vollzugs" in den beiden Dimensio-

1) Schulze, F., Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, S. 196

2) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 16; Freiheit und Erziehung S. 100; Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, S. 53

3) Ders., Begegnung und Unterricht, S. 16

nen der Sachlichkeit und Sittlichkeit. Der "Natur des Aktes" bzw. der erkenntnistheoretischen "Fundamentalrelation Ich - Gegenstand"¹⁾ folgend fordern sie die gültige Verhältnissetzung von "Wissen und Haltung" unter den Bedingungen der "Du-Beziehung". So definiert sich Unterricht im "Lehrer-Schüler-Verhältnis", Erziehung im "Erzieher-Zögling-Verhältnis"²⁾. Unterricht trifft das fundamentale Verhältnis Ich - Gegenstand in jener gegenstandsgerichteten Relation des "Erkennens"³⁾, die in den beiden Aktgruppen des "Lehrens" und "Lernens" das "Lehr-gut" zur sachlichen Eindeutigkeit im "Wissen" des Schülers gestaltet. Hier geht es um das Aktivieren in ausdrücklicher "Ich-unabhängigkeit und Gegenstandsbestimmtheit", um das "Argumentieren" in der sachlichen Ordnung des Lehrgutes. Demgegenüber betrachtet Erziehung das Verhältnis Ich - Gegenstand in der entgegengesetzten Richtung. Nicht das "Erkennen", sondern das "Wollen"⁴⁾, nicht die "Gegenstandsordnung", sondern die "Ich-ordnung" ist gefragt. Hier geht es um das Aktivieren in ausdrücklicher "Gegenstandsunabhängigkeit und Ichbestimmtheit". Die beiden Aktgruppen "Erziehen" und "Selbsterziehen" zielen auf die "Verbindlichkeit" des erkannten Lehrgutes für den Zögling, der in seinem "Motivieren" sich selbst zur sittlichen Eindeutigkeit gültiger "Haltung" gestalten soll. Unterricht fordert die sachliche Ordnung des Lehrgutes im "Wissen", Erziehung die sittliche Ordnung des Ich in der "Haltung". Beide "Forderungen" sind zeitlos konstant und "korrespondieren" in der Weise, daß sie "wahres Wissen" für "wahrhaftige", "gute Haltung" fordern und umgekehrt; denn Wissen bestimmt sich als "haltungsgebunden", Haltung ihrerseits als "wissensgebunden"⁵⁾. So stehen Unterricht und Erziehung in einer prinzipiellen Verwiesenheit bei bleibender Unterschiedenheit ihrer Ordnungen.

1) Vgl. S. 186 f

2) Vgl. S. 199 f, 217 f

3) Vgl. S. 187 f

4) Vgl. S. 188 f

5) Vgl. S. 195 ff

Diese Korrelation verlangt "in ihrer Reinheit" gesehen zu werden. Sie verbietet jede "kausal" getönte Fassung des Verhältnisses zwischen Unterricht und Erziehung und schließt jede Form eines "erziehenden Unterrichts"¹⁾ aus, sofern von ihm neben seinem unterrichtlichen Resultat noch eine "erziehlische Wirkung" erwartet wird. Unterricht "bewirkt" nichts, was Angelegenheit der Erziehung wäre, diese ist in keiner Weise irgend ein "Effekt" des Unterrichts. Eine solche Einseitigkeit des Verhältnisses vom Unterricht her zum Sittlichen würde das konstitutive Verhältnis zwischen Wissen und Haltung der Verfügbarkeit des Ich entziehen, Bildung als Selbstbildung aufheben und zum apersonalen Geschehen verfälschen, das dann als "Wirkung" bildungssträchtiger Fächer und Lehrgüter oder auch als "Folge" dunkler "Unbewußtheiten" und reaktiver Verhaltensweisen gesehen wird. Das Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung bestimmt sich in Unabhängigkeit und strenger Gegenseitigkeit. Hier herrscht keine Prävalenz. Beide Kategorien stehen sich in eigener und gleicher Ursprünglichkeit gegenüber. Die gegenständliche Ordnung des Unterrichts "bewirkt" nicht das Erziehungswerk, sondern "fordert" es. So wird der Unterricht zum "notwendigen Anlaß", unabhängig von ihm die "Verbindlichkeit" des Wissens in eigener Aktordnung zu suchen. Erziehung hat immer "am" Unterricht und ihm "gegenüber" statt. Beide Forderungen wenden sich an das Ich in seinen Akten, meinen sein gültiges Aktivieren in Argumentation und Motivation. Beide stellen zwei "Arten der Betrachtung" dar, deren eindeutige Abgrenzung gerade ihre gegenseitige Verwiesenheit ergibt. Beide bilden eine "zweigliedrige Einheit", die gleich dem Verhältnis von "Wissen und Haltung", dessen gültige Gestaltung sie fordern und im Rahmen der "Du-Beziehung" entfalten, dem "Akt zum Vollzug aufgegeben" ist. Der Akt allein verfügt über die fundamentale Relation Ich - Gegenstand, die "beide Arten der Betrachtung nicht nur zuläßt, sondern geradezu fordert" und zwar "nur diese beiden, keine weiteren"²⁾. Pädagogik als "Theorie des gül-

1) Vgl. S. 203 ff

2) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 23

tigen Vollzugs" muß folglich "von der Einheit zwischen Unterricht und Erziehung handeln". "Im Unterricht einerseits, in der Erziehung andererseits erschöpft sich das 'Geschäft' der Pädagogik"¹⁾ und dies "nicht etwa zufällig, sondern notwendig. Beide müssen sein, keines von beiden ist wegdenkbar"²⁾.

Gegenüber dieser korrelativen Stellung von Erziehung und Unterricht im Entwurf Petzelts stehen bei Ballauff beide Begriffe in einem Verhältnis der Über- und Unterordnung. Erziehung bildet hier den Oberbegriff, so daß sich Unterricht als eine spezifische Weise der Erziehung darstellt³⁾. Damit ist Unterricht seinem "Sinn" nach grundsätzlich mit der Erziehung identisch. Mit ihr geht es ihm um den "Hervorruf" aus der Subjektivität in ein seinsverstehendes und seinsgewährendes "Denken", mit ihr eignet auch ihm jene "Mittelbarkeit", die seine Valenz auf das Vorfeld der "Ermöglichung" begrenzt. So definiert sich Unterricht als die "Ermöglichung der Bedingungen des Eintritts ins Denken"⁴⁾. Um dieses Eingebundensein in den umfassenden Sachverhalt der Erziehung terminologisch festzuhalten, entfaltet Ballauff den unterrichtstheoretischen Zusammenhang nicht mehr unter dem "traditionellen" Begriffspaar "Didaktik und Methodik", sondern wählt hier den Terminus "Kathegetik"⁵⁾, mit dem er den Erziehungscharakter des Unterrichts angemessener zum Ausdruck gebracht weiß.

Das Spezifische des Unterrichts innerhalb der Erziehung liegt nun für Ballauff nicht darin, daß er sich auf besondere Ausschnitte der Wirklichkeit beziehe oder besondere "Vernögen" und "Schichten" des Ich betreffe. Das "transzendente" Verständnis des Seins verbietet eine derartige Aufteilung des Geltungsbereichs der Erziehung⁶⁾. Der Unterricht gewinnt hier seinen logischen Ort nicht mehr in der "prinzipiellen", sondern in der "vollzugsbestimmten" Ebene. Er wird zu einer spezifischen Voll-

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 17

2) Ders., ebd., S. 23

3) Vgl. S. 56 ff

4) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 113

5) Vgl. S. 61 ff

6) Vgl. S. 57 ff

zugsweise der "Maßnahmen" der Erziehung. Danach zeichnet er sich durch einen höheren Grad an "Planung" aus, und zwar in einer "inhaltlichen", "methodischen" und "institutionellen" Hinsicht. "Inhaltlich" sucht er die erstrebte "Ermöglichung des Denkens" in einer "systematischen", möglichst breit angelegten "Eröffnung" des Seienden im Ganzen. Ihm geht es damit um die "sachlich-fachliche Eröffnung all jener Bereiche der Kultur, die, weil wesentlich, vom Jugendlichen durchwandert werden müssen"¹⁾. In "methodischer" Hinsicht gewinnt der Unterricht seine besondere Stellung durch den Umstand, daß für ihn das "verbindliche" Mitgehen des Schülers konstitutiv wird. Er spricht den Schüler nicht nur auf Kenntnisnahme und Wissen hin an, sondern "dringt"²⁾ auf dessen angemessenes Entsprechen. Bleibt es aus, "so zerbricht der Unterricht in sich selbst"³⁾. Dies besagt eine "methodische" Intensität, die durch eine Reihe "konstitutiver Vorgänge"⁴⁾ und "Kathegesen"⁵⁾ jene "Bedingungen des Eintritts ins Denken" zu ermöglichen sucht. Die "inhaltliche" und "methodische" Hinsicht verknüpft Ballauff mit dem "institutionellen" Aspekt, der diese zugleich weiter entfaltet und abgrenzt. Er bestimmt Unterricht als "das legitime Verfahren der Schule"⁶⁾, das zwar "keineswegs von sich aus auf Schule eingeschränkt oder ausschließlich bezogen" ist, aber hier "seine volle Ausgestaltung findet"⁷⁾. Damit unterscheidet sich der Unterricht von den Vollzugsweisen der beiden angrenzenden "Institutionen" der "Familie" und der "Universität". In dieser "institutionellen" Blickrichtung weitet sich der "inhaltliche" Aspekt des Unterrichts zur ausdifferenzierten Systematik der "Unterrichtsfächer" und wird für Ballauff zum wesentlichen Unterscheidungsmerkmal des Unterrichts gegenüber den Vollzugs-

1) Ballauff, Th., Schule der Zukunft, S. 23

2) Ders., Skeptische Didaktik, S. 69

3) Ders., ebd., S. 49

4) Vgl. S. 67 ff

5) Vgl. S. 82 ff

6) Ders., Schule der Zukunft, S. 75

7) Ders., Skeptische Didaktik, S. 28, 29

weisen der "Familienerziehung"; seine "methodische" Intensität unterscheidet ihn andererseits von der "reinen Lehre" der "Universität", die sich dem "Hörer gegenüber gleichgültig" verhält und nicht, wie der Unterricht, auf die "Verbindlichkeit" des Gelehrten "dringt"¹⁾.

Gleich Ballauff setzt auch Schulze Erziehung und Unterricht in ein Verhältnis der Über- und Unterordnung, nimmt jedoch eine grundsätzlich andere Grenzziehung zwischen beiden vor. Erziehung und Unterricht decken sich hier mit der für Schulzes Entwurf konstitutiven Unterscheidung von "funktionaler" und "intentionaler Erziehung". Die unmittelbar wirksame "funktionale Erziehung" wird als "eigentliche Erziehung" oder einfach als "Erziehung" von der mittelbaren und auf das Vorfeld der Ermöglichung beschränkten "intentionalen Erziehung" abgehoben, die entsprechend als "Unterricht" verstanden wird²⁾.

Die Abgrenzung zwischen Erziehung und Unterricht wird nun von Schulze in vielfältigen Merkmalen beschrieben, die alle dem je anderen Verhältnis beider Bereiche zur "Begegnung" entspringen und sich in vier Merkmalsgruppen zusammenfassen lassen. So ergibt sich eine erste Gruppierung durch die unterschiedliche Reichweite grundlegender Bezugs- und Strukturelemente in beiden Bereichen³⁾. Danach zeichnet sich Erziehung durch ein Streben nach "Ganzheit" aus, das die Partner jeweils "ganz" erfassen will, "so daß auch nicht der kleinste Teil von ihnen unbeteiligt bleibt". Sie bewegt sich daher im integrierenden Kraftfeld des "Seelischen", geht als seelisches "Einfühlen" vor sich und gehört in die existentielle Dimension "echten Verstehens". Demgegenüber verzichtet der Unterricht bewußt auf "Ganzheit". Er beschränkt sich auf partikuläre Ziele in den Sektoren des "Körperlichen" und "Geistigen", geht hier als "verstandesmäßiges Erfassen" vor sich und ist so lediglich durch ein "intellektuelles Verstehen" charakterisiert. Eine zweite Gruppe unterscheidender Bestimmungsmerkmale betrifft die "Intensität"

1) Vgl. S. 59 f, 69

2) Vgl. S. 145 f

3) Vgl. S. 154 ff

der Vorgänge in Erziehung und Unterricht¹⁾. Während das irrationale Geschehen der Erziehung sämtliche zwischenmenschliche Bezüge mit ihren unterschiedlichen "Intensitätsstufen" und ihrem Streben nach Intensitätssteigerung umfaßt, betrifft der Unterricht rationale Veranstaltungsformen, die nur in einem beschränkten und unerheblichen Maße "Intensitätsstufen" erkennen lassen und das Merkmal der Intensitätssteigerung ausschließen. Die nächste Merkmalsgruppe unterscheidet Erziehung als metaphysisch-theologisch begründetes Geschehen vom Unterricht als einer bloß "empirischen Angelegenheit"²⁾. Mit dem sie tragenden Begegnungsgeschehen ist Erziehung "nicht gemacht, sondern schicksalhaft gegeben"³⁾, der "Kausalität" des Seins bzw. Gottes unterstellt und in ihrer unmittelbaren "Wirksamkeit" grundsätzlich unverfügbar. Dagegen unterliegt der Unterricht für Schulze der Kompetenz des Lehrenden. Er wirkt nicht, wie Erziehung, "vor- und unterbewußt" durch das "gehaltvolle Sein" der Lehrerpersönlichkeit, sondern ist durch intentionale Akte des Bewußtseins bestimmt, die ihm seine mittelbare, lediglich ermöglichende Funktion verleihen. Schließlich erbringt der Gedanke der "Führung" eine letzte Unterscheidung zwischen Erziehung und Unterricht⁴⁾. Danach setzt "Führung" im Bereich der Erziehung eine "Substanzüberlegenheit" des führenden Partners gegenüber dem Zögling voraus, während sie sich im Unterricht lediglich auf die "Überlegenheit" des Lehrenden in einem "relativ engen Sektor, dem des Könnens und Wissens bestimmter Gebiete" stützt.

Die Vielfalt der angesprochenen Bestimmungsmerkmale läßt die Abgrenzung zwischen Erziehung und Unterricht deutlich hervortreten. Erziehung bezeichnet den Bereich des funktionalen Geschehens, Unterricht den des intentionalen Vollzugs, der den gesamten Umkreis des "Lehr- und Lernbaren", der "Didaktik und der Methodik" abdeckt. Zugleich zeigt sich, daß hier - ähnlich wie im Entwurf Petzelts - beide Bereiche nur theoretisch zu scheidende Gesichtspunkte darstellen, die in der Person des Lehrers bzw. Erziehers zu einer Einheit

1) Vgl. S. 158 ff

2) Vgl. S. 160 f

3) Schulze, F., Begegnung und Unterricht, S. 69

4) Vgl. S. 161 f

"zusammenschwingen". Erziehung und Unterricht bezeichnen auch für Schulze keine faktisch trennbaren Vorgänge, sondern prinzipielle Aspekte pädagogischer Vorgänge¹⁾.

4. Der unterrichtstheoretische Ertrag der Entwürfe

Nach der terminologischen, inhaltlichen und bereichsspezifischen Erörterung der Begriffe Erziehung und Unterricht bleibt noch die Aufgabe, den spezifisch unterrichtstheoretischen Ertrag der Entwürfe herauszustellen. Der analysierende und systematisierende Aufweis der verschiedenen Unterrichtsbegriffe in ihrer Eigenstruktur erbrachte dafür zwei maßgebliche Aspekte, die jeweils die Objektseite und die Subjektseite des Unterrichts, seinen Gegenstandsbereich und seine Vollzugsgestalt betreffen. Wenden wir uns zunächst dem gegenständlichen Aspekt zu, den die vorliegenden Entwürfe in sehr unterschiedlicher Intensität zur Sprache bringen: als zentrale und fundierende Thematik bei Petzelt, mit geringerer Stringenz bei Ballauff und am wenigsten differenziert bei Schulze.

Der gegenständliche Aspekt erweist sich bei Petzelt als konstitutiv für den Unterricht. Er akzentuiert hier Pädagogik als "Theorie des gültigen Vollzuges" in der gegenstandsbestimmten Richtung und läßt sie zur Theorie des gültig gesetzten Aktobjektes, d.h. zur "Theorie des Lehrgutes" werden²⁾. Wie sich die "Du-Beziehung" nur am "identischen Gegenstand" entfaltet, so fordert "das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Sonderfall der Du-Beziehung ... ein einiges Lehrgut, an welchem die Akte des Lehrers wie des Schülers angreifen ... Das ist kein bloßer tatsächlicher Sachverhalt, vielmehr muß die Lehrgutsgebundenheit in unserer Relation als notwendig und damit als prinzipiell angesehen werden. Allemal muß 'etwas' gelernt werden können, das ist ihre Forderung. An diesem Etwas erscheinen die beiderseitigen Aktfolgen. Des Lehrgutes Identität für Lehrer und Schüler macht solche Akte erst zu pädagogischen. In ihr

1) Vgl. S. 152 f

2) Petzelt, A., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes, S. 38; Der Begriff der Anschauung, S. 79; Vgl. dazu S. 225 ff

verbürgt sich zugleich deren Zusammengehörigkeit¹⁾. Petzelt deduziert seine "Theorie des Lehrgutes" aus dem "Grundphänomen" der Gegenstandsgebundenheit der Psyche, indem er den "logischen Ort"²⁾ und die "Struktur"³⁾ des Lehrgutes im Rahmen der "Fundamentalrelation: Ich - Gegenstand" ausmacht. Das besagt Definition und Entfaltung in den beiden Grundrichtungen gegenstandsbestimmten "Erkennens"⁴⁾ und ichbestimmten "Wertens"⁵⁾.

So bestimmt Petzelt den "logischen Ort" des Lehrguts in der Erkenntnisrelation dadurch, daß er den jeweils gesetzten "Objektbestand" als das zeitliche Korrelat des logischen "Begriffs" nicht in seiner grundsätzlichen "Prozeßbezogenheit", sondern in seiner erreichten "Prozeßbestimmtheit" aufgreift⁶⁾. Diese spezifisch "pädagogische" Sicht meint die Bedingungen, die herrschen müssen, "wenn" der Gegenstand als ein erkannter vorliegt. Nicht die Differenz des gesetzten "Objektbestandes" zum Begriff wird in den Blick genommen, sondern seine Übereinkunft mit ihm, d.h. sein "Anspruch", "gültige" Setzung des Begriffs am Zeitpunkt zu sein. Damit gewinnt Petzelt das gesuchte Unterscheidungsmerkmal, das das Lehrgut so vom allgemeinen Gegenstand der "Forschung" abhebt, daß sich an ihm die Aktfolgen des "Lehrens und Lernens" entfalten. Erweist sich dieser als zukunftsgerichtete "Aufgabe" im "Prinzip der Fortsetzbarkeit" für den unendlichen Prozeß der Erkenntnis bzw. der "Forschung", definiert sich das Lehrgut als vergangenheitsbezogene "Lösung", deren Gültigkeitsanspruch das Prinzip der "Erhaltung und Überlieferung" im Prozeß des "Lehrens und Lernens" fordert. Dieser Ortsbestimmung in der Relation des "Erkennens" korrespondiert die Definition des Lehrgutes in der gegenläufigen Richtung des "Anerkennens" bzw. "Wertens". Die vorliegende "Lösung" wird nun nicht in ihrem "ichunabhängigen", "objektiven Sachverhalt" thematisch, sondern in ihrer "ichbestimmten",

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 83

2) Vgl. S. 226 ff, 231 ff

3) Vgl. S. 235 ff, 253 ff

4) Vgl. S. 226 ff, 235 ff

5) Vgl. S. 231 ff, 253 ff

6) Vgl. S. 227 ff

"vom Ich aktualisierten Form": als "Wert"¹⁾. Doch ist auch hier, wie in der Erkenntnisrelation, der "logische Ort" des Lehrgutes mit der Relation selbst noch nicht hinreichend bestimmt, sondern erst "innerhalb" ihrer festzulegen. Ergab sich dort das Motiv der "Lösung" als Unterscheidungsmerkmal, so erbringt hier das Motiv der "Gemeinschaft" die gesuchte Eindeutigkeit. Das Lehrgut wird zur Sonderform des Wertes, zum "gemeinschaftsbestimmten Wert". Dabei schließt diese "konstitutive Beziehung auf die Gemeinschaft" jede Willkür und Beliebigkeit aus, da sich der Lehrgutgedanke nicht an "auftretenden Einzelformen einer Gemeinschaft", vielmehr allein am "Begriff" der Gemeinschaft orientiert.

Mit der Definition als "Lösung" und "gemeinschaftsbestimmter Wert" ist nicht nur der "logische Ort" des Lehrgutes ermittelt, sondern auch der Rahmen für die Frage nach seiner "Struktur" abgesteckt. Sie entfaltet das Lehrgut als spezifische Zusammenhangsbestimmtheit in den beiden Grundrelationen des "Erkennens" und "Wertens". Danach besagt Lehrgut als "Lösung" einen Argumentationszusammenhang, der zwar notwendig im zeitlichen Nacheinander erreicht wird, dessen "Gliederung" jedoch unabhängig von diesem Prozeß seines Erreichtwerdens allein in sachlicher Ordnungshaftigkeit zu sehen ist²⁾. Diese prozeßunabhängige sachliche Zusammenhangsbestimmtheit macht das Lehrgut "eindeutig" für jede mögliche Folge seiner sachlichen Momente. Sie bestimmt das Lehren und Lernen in der Aufgabe, sich um diese Unabhängigkeit zu bemühen und erlaubt es Petzelt, die didaktischen Maßnahmen der "Wiederholung", der "Übung" und der "Anwendung" in ihrer pädagogischen "Rechtmäßigkeit" nachzuweisen und exakt abzugrenzen³⁾. Zugleich zeigt die sachliche Zusammenhangsbestimmtheit eine Beschaffenheit der Lehrgutstruktur an, die all jene geläufigen Formen eines "reihenhaften" und "mengenhaften" Verstandnisses der Kritik unterwirft. Sowohl die Festlegung von Lehrgütern in einer lehrplanmäßig verbindlich geordneten "Reihe"⁴⁾ als auch ihre bloße Anhäufung als enzyklopädische "Menge"⁵⁾ verfehlen

1) Vgl. S. 231 ff

2) Vgl. S. 236 f

3) Vgl. S. 237, 238

4) Vgl. S. 239 f

5) Vgl. S. 240

gleicherweise die gefragte Lehrgutstruktur; die Auffassung der "Reihenhaftigkeit", weil sie die logisch vorausgesetzte "Identität" des Gegenstandes in einer verfälschenden Verallgemeinerung mathematischer Prämissen als faktische "Identität" von "Größen" begreift, die Auffassung der "Mengenhaftigkeit" aber, weil sie in umgekehrter Weise die im faktischen Bereich herrschende "Differenz" der Lehrgüter zur logischen Voraussetzung erhebt. Dennoch treffen beide Sichtweisen, wenn auch in falscher Ausschließlichkeit, die entscheidenden Strukturprinzipien der "Identität" und der "Differenz". Nicht eines für sich allein, sondern beide zusammen definieren die Struktur des Lehrgutes und charakterisieren sie im Verhältnis von "Identität und Differenz", von logisch vorausgesetzter "Einheit" angesichts der "Mannigfaltigkeit" des Faktischen. Dieses konstitutive Verhältnis "Einheit - Mannigfaltigkeit" faßt nun Petzelt im Begriff der "Konzentration"¹⁾ und versteht darunter einen der "wichtigsten Grundbegriffe der Pädagogik", der die Lehrgutstruktur nicht nur in ihrer sachlichen, sondern auch in ihrer werthaftern Zusammenhangsbestimmtheit re-
giert. Für beide Dimensionen besagt dies einen Konnex von immer umfassenderen Einheiten, die alle auf eine letzte Einheit verweisen. So setzt der Konzentrationsgedanke in sachlicher Hinsicht zunächst beim einzelnen Lehrgut an, das als Geflecht zusammengehöriger Momente ein relativ geschlossenes, jedoch nicht abgeschlossenes Ganzes darstellt. Es verweist auf die nächst größere Einheit des "Faches", das alle Lehrgüter desselben Geltungsgebietes umspannt und selbst wiederum nur auf Grund der allseitigen Verwiesenheit mit allen anderen Fächern und Geltungsgebieten eindeutig abgegrenzt werden kann. Damit führt der Konzentrationsgedanke zu einer letzten umfassenden Einheit, die Petzelt in einer zeithaft-zeitlosen Verfaßtheit beschreibt. Sie meint das faktisch vorliegende Ganze des Lehrgutbestandes einer Gemeinschaft, dessen Anspruch auf Gültigkeit die "Teilhabe" am logisch vorausgesetzten "Ganzen möglicher Einsicht", am "Scibilo", m.a.W. an der "Wahrheit selbst" anzeigt. Sie ist zeithafte Setzung von Zeitlosem, "Reprä-

1) Vgl. S. 246 ff, 253 ff

sensation" von Zeitlosem "in" der Zeit und "für" die Zeit¹⁾. Diese prinzipiell-faktische Einheit gilt es für jedes anstehende Lehrgut, d.h. "wenn" es vorliegt, in Akten des Lehrens und Lernens zu durchlaufen. Mit ihrer Forderung, als gültig gegliederte Einheit im Wissen des Schülers aufgebaut zu werden, greift sie in den jeweils erreichten Zusammenhang des Schülerwissens ein, gliedert ihn neu und läßt ihn auf die logisch vorausgesetzte Einheit des "Scibile" bzw. der "Wahrheit" hin wachsen. Gleich der sachlichen unterliegt nun auch die werthafte Zusammenhangsbestimmtheit des Lehrgutes dem Prinzip der "Konzentration". Analog zu dem im Motiv der "Lösung" bestimmten Relationskomplex fügt sich das Lehrgut als "gemeinschaftsbestimmter Wert" ebenfalls jener ganzheitlichen Gliederung, die sich in immer umfassenderen Einheiten auf eine letzte prinzipiell-faktische Einheit bezieht. Petzelt versteht sie als das logisch geforderte zeitlose "Wertsystem" bzw. "Reich der Werte", das jeweils durch das "zeithafte Wertsystem" einer Gemeinschaft "repräsentiert" wird und sich im Gedanken der "Kultur" bestimmt²⁾. Damit entfällt hier eine Unterscheidung zwischen Kulturgut und Lehrgut. Beide sind identisch und erübrigen jede "Transposition" kultureller Werte in den pädagogischen Raum³⁾.

Auch für Ballauff liegt das Maßgebliche des Unterrichts im Inhaltlichen, in der "Sache". Doch wird hier die Sachordnung nicht von einer eigenen Ordnung der Erziehung unterschieden, sondern als die eine Grundordnung verstanden, der sich der gesamte Bereich der Erziehung, mithin auch die unterrichtliche bzw. "kathegetische" Thematik als eine besondere "vollzugsbestimmte" Sicht der Erziehung verpflichtet weiß. "Sachlichkeit" ist hier nicht mehr im Rahmen jener "Fundamentalrelation: Ich - Gegenstand" zu sehen; sie bedeutet nicht wie bei Petzelt "Gegenständlichkeit" in gesicherter Korrespondenz zum aktivierenden Ich⁴⁾, sondern meint jenes "ursprüngliche", der "Subjektivität" entthobene Verhältnis zwischen Mensch und Seiendem im "Horizont des Seins". Damit ist die Zweiheit zwischen Mensch und Welt nicht aufgehoben, doch die Palintropie der Bildung

1) Vgl. S. 241 ff

2) Vgl. S. 253 ff

3) Vgl. S. 255 f

4) Vgl. S. 313 ff

aus dem Bereich bewußtseinsphilosophischer "Subjektivität" in eine Dimension verlagert, in der es ausschließlich um "erfüllte Sachlichkeit" geht, in der Seiendes "unverstellt", d.h. nicht mehr den Bedingungen von "Bewußtsein" und "Aktivität" unterworfen, als "es selbst" hervortreten kann. Mit seinem "Objekt"-Charakter verliert hier Seiendes seine subjektbezogene Auslegung und wird im geschichtlichen Zuspruch seines "Seins" vernehmbar. Dieses "genuine" Verständnis der "kathegetisch" bestimmenden Dimension der "Sachlichkeit" vereinigt so mehrere Merkmale, von denen als erstes das Motiv der "Zeitlichkeit"¹⁾ zu nennen ist. Danach bezeichnet "Sachlichkeit" die Dimension, in der Sein "sich zeitigt", "anwest", "da ist". Doch kann dieser Zustand "erfüllter Gegenwart" weder geschaffen noch festgehalten werden. Ballauff bestimmt ihn im Gedanken des "Kairos", nach dem sich Seiendes zu "seiner Zeit" und an "seinem Ort" im Ganzen eröffnet. Seine grundsätzliche Unverfügbarkeit reduziert die "kathegetische" Anstrengung auf das Vorfeld der Ermöglichung und charakterisiert sie als "kathegetische Analyse" in der Aufgabe, all jene "Interpretationshorizonte" des Denkens freizulegen, die durch die jeweiligen Lebenszusammenhänge vorgegeben sind und aus denen heraus sich Schüler wie Lehrer "primär" verstehen²⁾. Diese "Interpretationshorizonte" erweisen sich als prägende Hinsichten eines gegenständlichen, vorstellenden Denkens. Sie gilt es "von ihrer Negativität zur Positivität, von ihrer beschränkenden und behindernden Konditionalität in ihre tragende, fördernde, ermöglichende Funktion" zu wandeln. Es geht hier um die Ermöglichung der "Transzendentalität" des Denkens, um einen "transzendentalen" Rückschritt, der über die transzendentalphilosophische Voraussetzung apriorischer Bedingungen des Denkens hinaus zur unmittelbaren Erfahrung des "Seins von Seiendem" in seinem geschichtlichen Zuspruch vordringt. Denken wandelt sich vom objektivierenden "Vorstellen" zum "Seinlassen", das Bedachte vom "Objekt" zum Seienden in seiner gewährten Offenkundigkeit. Der Mensch bringt das ihn Affizierende nicht

1) Vgl. S. 63

2) Vgl. S. 64

mehr als "Gegenstand" sich gegenüber zum Stehen, sondern erfährt sich in der Dimension der "Sachlichkeit" vom "Sein des Seienden" angesprochen. Es "spricht sich zu", erhebt den Menschen zu seinem "Sprecher" und "spricht sich durch ihn aus". So geht "Sachlichkeit" im Verhältnis der "Sprache" vor sich¹⁾ und meint das "wesenhafte, ursprüngliche Sprechen", das nicht der Mensch aufbringt, sondern das sich durch ihn "ersignet"; es eröffnet Sachen und Mitmenschen in ihrer geschichtlichen Erschlossenheit, läßt sie als sie selbst in einem Ganzen hervortreten und den "Sprecher" selbst diesem zugehören. Damit wird Unterricht zur Einweisung in die jeweils geschichtliche Erschlossenheit des Seienden im Ganzen. Er nimmt seinen Ausgang von der "Überlieferung", vermittelt den Schüler jedoch so an das in ihr Eröffnete, daß dieses nicht nur in seiner erreichten Wirklichkeit, sondern in seinem "Seinkönnen", d.h. "gemäß der ihm innewohnenden Zukunft" übernommen wird²⁾. Ballauff gliedert diesen Vorgang in die drei Bedeutungsschwerpunkte der "Wiederkehr", der "Wiederholung" und der "Überholung". Unterricht erfaßt nachdenkend bereits Gedachtes in seinen bisher erschlossenen geschichtlichen Weisen. Darin liegt die "Wiederkehr" des Seienden in seiner bis heute durchlaufenen Werkgestalt, zugleich seine "Wieder-Holung" aus "Abwesenheit und Vergangenheit". Das Seiende wird erneut vergegenwärtigt, in seinen erreichten Mäßen und Grenzen durchdacht, in seinen konditionalen Horizonten erhellt und auf sich selbst hin freigegeben. Darin liegt dann das Moment der "Überholung". Das Seiende wird in seinem "Seinkönnen", d.h. hier in seiner "heute angemessenen Weise" transparent. Die zentrale Ausrichtung allen "kathetischen" Bemühens auf die geschichtliche Erschlossenheit des Seienden stellt den Unterricht schließlich unter die Forderung der "Enkulturation"³⁾, der er durch eine möglichst breit angelegte, systematische Eröffnung der sachlichen und mitmenschlichen Bereiche zu entsprechen sucht. Dabei kommt nicht allen Kulturgebieten die gleiche Unterrichtsrelevanz zu. Ballauff unterscheidet hier zwischen "unumgänglichen Bereichen, die ... durchwandert sein müssen" und "solchen, die durchwandert

1) Vgl. S. 65 f

2) Vgl. S. 65, 86 f

3) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 105

sein können"¹⁾. Danach bestimmen sich die "Unterrichtsfächer" als diejenigen "sachlichen und mitmenschlichen Bereiche, die der Jugendliche als Denker, als Sprecher und Werktätiger durchlaufen haben muß, um der Wahrheit in ihrer Geschichtlichkeit anzugehören"²⁾. Mit dieser Differenzierung gewinnt die Frage nach den "Kriterien der Selektion"³⁾ entscheidende Bedeutung. Sie betrifft das Problem der "Auswahl und Akzentuierung der Unterrichtsgebiete und -gegenstände", eine Thematik also, für deren Erörterung Ballauffs geschichtlich-hermeneutische Fragestellung⁴⁾ besonders geeignet erscheint und aufschlußreiche Ergebnisse erwarten läßt. Umso bemerkenswerter ist es, daß diese für die Frage nach der "heute" angehenden Gestalt des Unterrichts bedeutsame Thematik nicht aus dem eigenen Ansatz heraus, sondern im Rückgang auf andere unterschiedliche Konzeptionen entwickelt wird⁵⁾. Während die hier einschlägigen Ausführungen von 1962 im wesentlichen "Kriterien" entfalten, die sich weitgehend auf die kulturpädagogische Konzeption von K.F. Sturm stützen und den geschichtlich gewachsenen Fächerkanon begründen und bestätigen, argumentiert Ballauff 1970 im Anschluß an S.B. Robinsohns "Theorie der Lehrplanentscheidungen". Der Kanon der Unterrichtsfächer wird nun nicht mehr als "die sinnvolle Konsequenz einer von lang her währenden Geschichte" verstanden, sondern als Resultat "einer sich selbst ausgelieferten Tradition" gewertet, "die weithin aus überkommenen Rangordnungen und entsprechender Prestigesicherung festgehalten wird". Damit bezieht Ballauff grundsätzlich eine "ideologiekritische" Position. Bedenklich jedoch erscheint, daß er sie im Rückgriff auf einen Gedankengang gewinnt, der sich auf dem Hintergrund einer bildungspolitischen "Pluralismustheorie" ausdrücklich als Kritik und Überwindung "hermeneutischer Sinnfindung" begreift und so im Widerspruch zu seinem eigenen Denkansatz steht.

1) Vgl. S. 87 f

2) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 104; Systematische Pädagogik 1962, S. 111

3) Ders., Systematische Pädagogik 1962, S. 116

4) Vgl. S. 345 f, 25 f

5) Vgl. S. 88 f

Im Vergleich mit den systematischen, zur "Theorie des Lehrgutes" verdichteten Aussagen Petzelts und den, wenn auch weniger strengen, aber doch zentralen Ausführungen Ballauffs zur inhaltlichen Dimension des Unterrichts fehlt bei Schulze weithin eine Erörterung dieses Aspektes. Zwar klingt der Lehrgutgedanke verschiedentlich an, doch geschieht das durchwegs in andersweitigen Zusammenhängen und so auf diese abgestimmt, daß solche Erwähnungen keine bündige Darstellung mehr erlauben. So beschränken sich die inhaltlichen Motive in unterschiedlicher Weise auf die axiologische Sicht der Begegnung und auf die Abgrenzung des intentionalen Unterrichtsvollzugs vom funktionalen Erziehungsgeschehen. Der axiologische Zusammenhang erhellt das Lehrgut als "Wertträger", d.h. als individuelle Gestalt des abstrakt-allgemeinen Wertes, der in die konkret-gegenständliche Welt "hineinsteht"¹⁾. Das Lehrgut bestimmt sich als "Wertgut". Während nun Ballauff das Lehrgut durch besondere Auswahlkriterien vom "Kulturgut" abhebt, unterscheidet Schulze nicht mehr weiter zwischen beiden Begriffen. Das besagt jedoch keinesfalls beider Identität, sondern lediglich einen Mangel an Eindeutigkeit. Dies wird im Rahmen der Abgrenzung des Unterrichts von der Erziehung sichtbar, wenn sich die Reichweite des Unterrichts aus seiner Beschränkung auf das rational Faßbare ergibt²⁾. Hier deutet sich eine Konsequenz an, die das Lehrgut nicht mehr als "Wertgut" schlechthin, sondern nur noch als einen bestimmten Ausschnitt desselben ansetzt, nämlich als den rational faßbaren Bereich des Wertgutes. Doch führt Schulze diese Möglichkeit der Differenzierung nicht aus; seine inhaltlichen Andeutungen verbleiben in jenem allgemeinen axiologischen Zusammenhang.

1) Vgl. S. 112, 333

2) Vgl. S. 155, 157

Betrachten wir nach der objektiv-sachlichen Seite nun die Vollzugsgestalt des Unterrichts in den verschiedenen Entwürfen. Auch in dieser Hinsicht profiliert sich der Gedankengang Petzelts durch die eindrucksvolle Bündigkeit und Differenziertheit seiner Aussagen. Er entfaltet das Aktgefüge des Unterrichts in strenger Korrelation zum gültig gesetzten Aktobjekt. Der "Gültigkeitsanspruch" des Lehrgutes stellt das aktivierende Ich unter die Bedingungen der "Du-Beziehung" und fordert es im Prozeß des "Lehrens" und "Lernens". Beide Aktgruppen greifen am Lehrgut an. Sein Anspruch bestimmt ihre Struktur und legt beider Verhältnis zueinander fest. Petzelt faßt diese konstitutive Bedeutung des Lehrguts für den Lehr- und Lernprozeß im Begriff der "Methodik"¹⁾ und versteht darunter die spezifisch pädagogische Sonderform des allgemeinen Methodenbegriffs. "Methode" besagt zunächst ganz allgemein das "Gesetz", nach dem ein Denkinhalt gegenständliche Eindeutigkeit erlangt. Da die im Gang der Erkenntnis geforderte "Einheit des Gegenstandes" notwendig nur im Prozeß erreichbar ist, ihre sachliche Zusammenhangsbestimmtheit jedoch grundsätzlich unabhängig vom Prozeß ihres Erreichtwerdens ist, meint der Methodenbegriff das Verhältnis von Logischem und Psychischem, von Verlaufslosem und dessen Vollzug im Akt. Er ergibt sich als das "Gesetz der Einheit des Gegenstandes im Blickpunkt seiner zeitlichen Gestaltung"²⁾. Die Gegenstandsordnung allein liefert danach den Rechtsgrund für die Mannigfaltigkeit möglicher Methoden, entsprechend die Lehrgutordnung den Rechtsgrund für jede Aktfolge im Bereich der "Methodik". Diese Auffassung verbietet jede "formale", d.h. von der jeweils besonderen Struktur des Lehrgutes unabhängige Stufenfolge im Unterricht. Petzelts grundsätzliche Kritik der "Formalstufentheorie"³⁾ weist deren "inhaltsgleichgültiges", rein psychologisches Methodenverständnis nach. Sachverhalt und Vollzug werden hier "künstlich isoliert"; der psychische Denkverlauf wird von der logischen Ordnung des Denkinhalts getrennt und zum Gesetz

1) Vgl. S. 256 ff

2) Vgl. S. 257

3) Vgl. S. 261 f

des Lehr- und Lernprozesses erhoben. Demgegenüber geht Petzelt von jener erkenntniskritischen "Fundamentalrelation Ich - Gegenstand" aus, von jenem "Ich-denke-etwas" (Driesch)¹⁾, wonach Denken nicht ohne das zu Denkende, dieses nicht ohne sein "Gedachtwerden" ist. Der "Gegenstandsgebundenheit" des Aktes korrespondiert die "Aktgebundenheit" des Gegenstandes, die diesem "Prozeßhaftigkeit" verleiht und ihn im allgemeinen Aspekt der "Methode" wie im besonderen der "Methodik" festlegt. Petzelt gewinnt nun die Sonderform der "Methodik", indem er sie von der allgemeinen "Methode" forschenden Erkennens abhebt. "Methode" meint den "prozeßbezogenen" Gegenstand als "Voraussetzung", "Methodik" das "prozeßbestimmte" Lehrgut als "im Voraus Gesetztes". Beide Aspekte kennzeichnen darin ihren je eigenen Geltungsbereich, "Methode" den der "Forschung", "Methodik" den der "Erhaltung und Überlieferung" in der "Lehre". Während die Methode der Forschung den Gegenstand logisch voraussetzt und seine Entfaltung im fortschreitenden Prozeß möglicher Setzungen fordert, richtet sich "Methodik" als Methode des Unterrichts auf die "Erhaltung und Überlieferung" bereits vollzogener Setzungen im Prozeß des Lehrens und Lernens. Diese Unterscheidung differenziert beide Denkwege auch hinsichtlich ihrer Verlaufsstruktur²⁾. Beiden ist gemeinsam, daß sie grundsätzlich vom "Alten" zum "Neuen" fortschreiten. Dabei besagt "neu" im Falle der Forschung, daß die gesuchten Erkenntnisse nicht nur für den einzelnen Forscher, sondern für den jeweils erreichten Stand der Wissenschaften "neu" sein müssen. Den Bedingungen des Lehrgutes folgend wandelt sich dieses Verhältnis im Falle des Lehrens und Lernens entsprechend ab. "Neu" bezieht sich hier auf den Schüler und seinen erreichten subjektiven Wissensstand, ohne daß jedoch die Beziehung auf den objektiven Stand der Forschung ausfiele; sie wird vom Lehrer übernommen, der den jeweiligen Stand des Forschungsgebietes für den Schüler "repräsentiert" und "garantiert" und in dieser Funktion erst eine Position erhält, für die "der terminus Lehrer rechtmäßig eingeführt werden muß"³⁾.

1) Vgl. S. 186

2) Vgl. S. 263 f

3) Vgl. S. 265

Der Begriff der "Methodik" regiert die Aktgruppen des Lehrens und Lernens und unterstellt sie ausschließlich den Bedingungen des Lehrguts. Folglich verbietet er jede Form einer direkten "Abhängigkeit" zwischen Lehrer und Schüler. Zwar stehen beide in inniger Verwiesenheit, doch bestimmt sich diese allein im Motiv der "Lehrgutgebundenheit". Der Begriff der "Methodik" verbürgt daher die "Unabhängigkeit" von Lehrer und Schüler um ihrer definierten "Abhängigkeit" vom Gültigkeitsanspruch des Lehrgutes willen¹⁾. Betrachten wir beide Aktgruppen unter dieser Voraussetzung, so zeigt sich zunächst für die Struktur des "Lehraktes"²⁾ eine doppelte Gerichtetheit. Ein zweifaches Wissen zeichnet ihn aus: Er muß um das Lehrgut wie um das Wissen des Schülers vom Lehrgut wissen. Das bedeutet einmal, daß sich der Lehrakt seiner Natur nach "vom vorhergewußten Ende des Prozesses her bestimmt"³⁾. Für jeden Lehrschritt muß hier das Lehrgut "auseinandergesetzt", d.h. als "traditionsverbindliche" "Lösung" vorliegen. Zum anderen ist der Lehrakt auf das Wissen des Schülers vom Lehrgut gerichtet. Er trifft dessen "Individuallage" in inhaltlicher Hinsicht. Im Unterschied zur "sittlichen Disposition" im Aspekt der Erziehung spricht Petzelt hier von der "sachlichen Determination"⁴⁾ des Schülers und faßt darunter die vom Schüler erreichte Ordnung des Lehrgutes in seinem Wissen. Das für den Lehrakt geforderte Wissen um diese "Determination" setzt notwendig das Feststellen der Wissensgrenze beim Schüler voraus. Der Lehrakt leistet dies, indem er die jeweils erreichte Ordnung im Schülerwissen auf sein eigenes Wissen um die vorliegende Ordnung des Lehrgutes bezieht. In strenger Korrespondenz zum Lehrakt ist auch der "Lernakt"⁵⁾ doppelt gerichtet. Bestimmt sich der Lehrakt durch das zweifache Wissen um das Lehrgut wie um das Wissen des Schülers vom Lehrgut, so charakterisiert den "Lernakt" entsprechend ein Wissen um das Lehrgut und um das Wissen des Lehrers vom Lehrgut. Diese formale Symmetrie birgt jedoch inhaltlich gravierende Unterschiede in sich. Während das Lehrgut dem Lehrakt als "Lösung" und damit inhaltlich

1) Vgl. S. 268 ff

2) Vgl. S. 272 ff

3) Vgl. S. 275

4) Vgl. S. 276

5) Vgl. S. 279 ff

voll erschlossen vorliegt, wird es im Lernakt zur "Aufgabe". Der Schüler hat es seinem Inhalt nach erst zu bestimmen. Eine Analogie zum Erkenntnisweg der Forschung wird sichtbar. Wie alle methodischen Vorgänge unterliegen auch Lehren und Lernen der allgemeinen Forderung nach "Widerspruchslosigkeit der Argumente". Der Lehrakt gewinnt diese "Widerspruchslosigkeit" im Hinblick auf das bekannte Lehrgut, der Lernakt dagegen im Hinblick auf das noch nicht erkannte, erst zu bestimmende Lehrgut. Daher ist Lernen gleich dem Erkenntnisweg der Forschung notwendig auf die "Widerspruchsfreiheit" des jeweils zurückgelegten Argumentationsprozesses verwiesen. Doch kommt zu dieser Beziehung des Lernaktes zum aufgegebenen Lehrgut die Ausrichtung auf den Lehrer als spezifisch pädagogisches Bestimmungsmerkmal hinzu. Der Schüler weiß nicht nur um das Lehrgut als "Aufgabe", sondern zugleich darum, daß es im Wissen des Lehrers als gesicherte "Lösung" vorliegen muß. Darin wird das Lehrgut zu einer "Aufgabe", deren "Lösung" der Lehrer garantiert.

Das durchlaufene Aktgefüge erfährt im Motiv der "Frage"¹⁾ eine letzte Differenzierung. Sie entspringt in unserem Zusammenhang unmittelbar den beiden Sichtweisen des Lehrgutgedankens, dem Lehrgut als "Lösung" und als "Aufgabe". Das Lehrgut liegt dem Lehrer als "Lösung" vor und wird ihm darin zur "Aufgabe" der Erhaltung und Überlieferung im Lehrprozeß, es fordert zugleich den Schüler als "Aufgabe" und drängt ihn zur "Lösung" im Lernprozeß. Die Verschränkung beider Aspekte stellt den Unterricht in ein Spannungsverhältnis, das den Prozeß "hervortreibt". Der Begriff der "Frage" wird hier zum Prinzip der Vermittlung. Petzelt analysiert ihn, indem er die Struktur des Wissens im Lehr- und Lernakt in ihrer reflexiven Dimension erörtert²⁾. Danach impliziert Wissen prinzipiell ein Wissen um sich selbst. Das Ich weiß um einen Inhalt und um sein Wissen darum. Dieses "Wissen um das Wissen" (Hönigswald)³⁾ besagt die grundsätzliche "Kritik des eigenen Wissens". Das Ich bestimmt die Grenzen seines Wissens, unterscheidet zwischen "Gewußtem und Noch-nicht-Gewußtem",

1) Vgl. S. 282 ff

2) Vgl. S. 284 f

3) Vgl. S. 195

zwischen "seinem Wissen und dem Nichtwissen um den Gegenstand"¹⁾. Dieser "Unterschied" zwischen "Wissen und Nichtwissen" bezeichnet den logischen Ort der "Frage". Sein Vollzug macht jeden Akt zum Frageakt und präzisiert das Aktgefüge zwischen Lehrer und Schüler im Verhältnis von "Wissen und Nichtwissen". Betrachten wir das jeweils zweifach gerichtete Wissen des Lehraktes und des Lernaktes auf seine Fragestruktur hin, so tritt hier jenes Verhältnis von Wissen und Nichtwissen in einer eigenartigen Verteilung auf²⁾. Während der Lehrakt im Wissen um das Lehrgut als "Lösung" ein eigenes Nichtwissen ausschließt, verbindet er sich in seiner zweiten Relation des Wissens um die Determination des Schülers mit dessen Nichtwissen. Das Wissen um die "Lösung" ermöglicht es ihm, das vom Schüler erreichte Wissen zu beurteilen, seine Grenzen auszumachen und damit das Nichtwissen des Schülers als Forderung für den Lehrprozeß zu erkennen. So erfüllt der Lehrakt die Bedingungen der Frage, indem er das eigene Wissen und das Nichtwissen des Schülers vereint. Er wird nicht aus eigener Problemlage heraus, sondern allein um des Schülers willen zum Frageakt. Das unterscheidet ihn vom Lernakt des Schülers, der das Verhältnis von Wissen und Nichtwissen aus sich selbst hervorbringt³⁾. Der Schüler weiß um das Lehrgut als "Aufgabe". Dies schließt das Wissen um sein erreichtes "positives Wissen" mit ein und erhebt sein Nichtwissen zum entscheidenden Definitionsmoment des Lernprozesses. Dabei wurde deutlich, daß das Nichtwissen selbst nicht "negativ" aufgefaßt werden darf, sondern nichts anderes als die bildungsrelevante Relation allen Wissens zum "Unendlichen" besagt. Darin gewinnt das Nichtwissen im letzten seine "belehrende" Funktion in der Bildungsdimension als "docta ignorantia"⁴⁾.

Petzelt entwickelt das Aktgefüge im ganzen innerhalb der "Fundamentalrelation Ich - Gegenstand" und legt damit eine im voraus gesicherte Entsprechung zwischen Subjekt und Objekt zugrunde. Diese feste Verhältnissetzung ist nun für Ballauff nicht gegeben. Hier

1) Petzelt, A., Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 189, 190

2) Vgl. S. 285 ff, 288 ff

3) Vgl. S. 288 ff

4) Vgl. S. 290 f

geht es nicht mehr um die inhaltliche Bestimmung des aufgegebenen Lehrgutes durch ein "methodisch" voranschreitendes, aktiv - setzendes Denken, sondern um das Vernehmen und Empfangen des sich zusprechenden Seins von Seiendem. Folglich entscheidet nicht mehr die Bindung an den jeweiligen Vorentwurf der Methode über Sinn und Gehalt des Lehrgutes; solche Explikation kann für Ballauffs Verständnis nur zu einer verstellenden Interpretation des Seienden als Objekt unseres Bewußtseins führen. Demgegenüber geht es Ballauff um die Ermöglichung der Selbstkundgabe des Seienden. Das entbindet hier methodisches Vorgehen von der Aufgabe inhaltlichen Setzens und Hervorbringens und bestimmt es im Gedanken der "Freigabe". An die Stelle "positiven" Bestimmens tritt der Abbau der "Konditionalität" des Denkens durch die "radikale Thematisierung" aller erfaßbaren Interpretationshorizonte und Vorgaben, eine Forderung, die Ballauffs Gedankengang einen "ideologiekritischen" Charakter verleiht. Entscheidend ist nun, daß Methode als "Freigabe" verstanden den Denkenden ganz der "Erfahrung" des geschichtlichen Seins unterstellt und menschliche Aktivität in jene selbstlosen Formen des "Lassens" zurücknimmt. Das bedeutet, daß Ballauff die Vollzugsgestalt des Unterrichts unter diesen Voraussetzungen nicht mehr als eindeutig definiertes, analytisch gewonnenes Aktgefüge zu erhellen vermag, sondern sich beschreibend-interpretierend auf charakteristische Strukturen des Unterrichtsgeschehens verwiesen sieht. Er geht hier in zweifacher Weise vor und unterscheidet zwischen "konstitutiven Vorgängen", die den Unterrichtsverlauf auf die Dimension der "Sachlichkeit" hin auslegen und zwischen den "Kathegesen" des Unterrichts als den "Weisen seines gedanklichen Vollzugs".

Bei den "konstitutiven Vorgängen"¹⁾ des Unterrichts führt Ballauff vier Begriffspaare an, deren Auswahl und Anordnung allerdings keinen einheitlichen Maßstab erkennen lassen. Unterschiedliche Aspekte, die nicht alle aus dem eigenen Gedankenzusammenhang entwickelt werden, stehen im Gleichrang nebeneinander. Lediglich das formale Prin-

1) Vgl. S. 67 ff

zip ihrer paarweisen Gruppierung wird deutlich: einer jeweils dem Lehrer zugesprochenen Form wird eine dem Schüler bzw. Lehrer und Schüler gemeinsam zukommende Weise des Vorgehens zugeteilt. An erster Stelle werden hier "Vortrag und Gespräch"¹⁾ genannt, die Ballauff als "das Alpha und das Omega des Unterrichts" ansetzt. Beide gewinnen ihre Bedeutung durch ihr besonderes Verhältnis zur Wahrheit, der "Vortrag" als "Aussage gefundener Wahrheit", das "Gespräch" als "Suche der Wahrheit". Darin liegt eine gewisse Parallele zu den Lehrgutaspekten der "Lösung" und der "Aufgabe" bzw. zur Strukturbestimmung des Lehr- und Lernaktes im Entwurf Petzelts. Während jedoch Petzelt diese Verhältnissetzung exakt "analysiert", begnügt sich Ballauff mit dem Hinweis auf sie. Die "kathegetische" Relevanz des "Vortrags" liegt nun in seinem "geschlossenen Gedankengang". Er zeigt "beispielhaft", wie Seiendes an "seinem Ort im Ganzen" "angemessen zur Sprache gebracht wird", fordert "zum Mitdenken" auf und sucht dadurch den Schüler ins Denken "hervorzurufen". Geht der "Vortrag" als "geschlossene Aussage" eines einzelnen Wissenden vor sich, so das "Gespräch" immer als "Dialog" mehrerer, die jeweils "etwas auf das ihm Wesentliche hin durchsprechen". Gegenüber dem "Mitdenken" des "geschlossenen Gedankenganges" beim Vortrag liegt hier das "kathegetisch" Bedeutsame im "Durchsprechen", das als gegenseitig "sich überprüfende Aussprache" erfolgt und fordert, daß die Schüler nicht sich, sondern die Sache "angemessen zur Sprache bringen".

Als zweite Gruppe der "konstitutiven Vorgänge" des Unterrichts nennt Ballauff das "Lehren und Lernen"²⁾, wobei der Gedanke der "Hilfe" die besondere unterrichtliche Form ihres Vollzugs prägt. So meint "Lehren" ganz allgemein, Seiendes in dem ihm "Wesentlichen", in seiner heute "erreichten Erschlossenheit" aussprechen. Dem entspricht unmittelbar die "reine Lehre" der Universität, die "vor allem und zuerst Aussprechen der Wahrheit als Wahrheit" ist. Sie kann dabei im Gegensatz zum unterrichtlichen Lehren beim Hörer bereits ein angemessenes Entsprechen "voraussetzen und erwarten". Das aber ist beim unterrichtlichen Lehren nicht der Fall. Der Schüler ist dazu noch nicht "in der Lage"; er muß dazu erst "in die Lage kommen" - eine Forderung,

1) Vgl. S. 67 f

2) Vgl. S. 69 f

die der Hilfsbedürftigkeit des Schülers entspringt und das Schülersein definiert. Daher verhält sich unterrichtliches Lehren nicht, wie die "reine Lehre", dem Angesprochenen gegenüber "gleichgültig", sondern bemüht sich ausdrücklich um dessen "Entsprechen". Diese helfende Funktion wird zum unterscheidenden Merkmal. Ihr korrespondiert das auf Hilfe angewiesene "Entsprechen" auf Seiten des Schülers, das Ballauff als "Lernen" definiert und vom "Studieren" als der selbständigen, angemessenen Form des "Entsprechens" unterscheidet. "Lernen" wird damit in einer Form verstanden, die ganz unter den Bedingungen des Heranwachsens steht. Es ist selbst nicht Ziel, wie etwa in der These vom "Lernen lernen", sondern lediglich Ausgang, Durchgang und Zugang zum "Denken". Es bestimmt sich vom "Denken" her als dessen "Ermöglichung" und wird selbst aufgehoben, wenn dieses eintritt. "Denken" meint dann "Selbst-denken", "selbständiges Denken", freilich in der "ursprünglichen" Bedeutung, daß nicht der Mensch es "aufbringt", sondern daß es ihm "zuteil wird" und ihn als "Sprecher und Vollbringer" hervortreten läßt.

Eine weitere Gruppe "konstitutiver Vorgänge" des Unterrichts gewinnt Ballauff mit den Begriffen "Anleitung" und "Werkstätigkeit". Dabei bleibt der Begriff der "Anleitung"¹⁾ bis auf negative Abgrenzungen gegenüber dem "programmierten Unterricht" ohne nähere Strukturbestimmung. Er wird lediglich final umschrieben. Ballauuffs Darstellung von 1962 spricht hier unter Bezugnahme auf Martin Wagenschein vom "Aufruf zur Aufmerksamkeit". Die verhältnismäßig kargen Ausführungen werden 1970 um einen "transzendental-kritischen" Aspekt erweitert. Er entfaltet die "Horizontstruktur" des Denkens und läßt "Anleitung" als das Bemühen um die "radikale und totale Thematisierung" sichtbar werden²⁾. Unterrichten bewegt sich immer schon innerhalb verschiedener "Interpretationshorizonte". Es geht von ihnen aus, setzt sie aber nicht als "eindeutig" und "unbezweifelbar" voraus, sondern bringt sie als Bedingungen und Behinderungen sachlicher Freigabe zur Sprache. Neben die zweifach umschriebene "Anleitung" stellt Ballauff dann die "Werkstätigkeit"³⁾. Sie steht jedoch in keinem besonderen inhaltlichen Verhältnis zur "Anleitung", wie dies bei den Begriffspaaren "Vortrag

1) Vgl. S. 73 ff

2) Vgl. S. 74 f

3) Vgl. S. 75 f

und Gespräch", "Lehren und Lernen" der Fall ist. Abgesehen von der rein formalen Relation, wonach "Anleitung" das Tun des Lehrers, "Werkfähigkeit" jedoch das des Schülers bzw. das gemeinsame Vorgehen von Lehrer und Schüler charakterisiert, liegt hier kein inhaltliches Motiv der Zuordnung vor. Beide Begriffe stehen in einer nicht zwingenden Nebenordnung, die lediglich nach außen hin dem Schema paarweiser Gruppierung genügt. "Werkfähigkeit" meint nun jene Weise menschlichen Tätigseins, in der es nicht mehr um den Vollzug "reflexiver" Kategorien geht, sondern allein darum, Seiendes als es selbst anwesen zu lassen, ihm seine unverstellte Anwesenheit zu gewähren und darin sich selbst in "Selbstlosigkeit" als "Sachwalter und Mitmensch" gewährt zu werden. "Werkfähigkeit" entzieht der "Reflexivität" und stellt die Beteiligten unter die Maßgeblichkeit des Seienden. Im ergriffenen "Am-Werk-sein" werden sie zur "Gemeinsamkeit einsichtigen Denkens" erhoben, in der "jeder seine Aufgabe in einem Ganzen sachlich einsieht und sie demgemäß erfüllt".

Eine letzte Gruppe unter den "konstitutiven Vorgängen" bilden die Begriffe "Anforderung und Überprüfung"¹⁾. Beide folgen nicht notwendig aus Ballauffs Gedankenzusammenhang, sondern werden erst wegen ihrer "üblichen didaktischen" Bedeutung aufgegriffen und zu-rechtinterpretiert. Ballauff entfaltet sie, indem er sie zunächst als Prinzipien der Leistungsanforderung und Leistungsüberprüfung einer am "Axiom der Leistungsgesellschaft" orientierten Didaktik²⁾ aufsucht, sie in ihrer "reflexiven" Struktur aufweist und dadurch aus dieser primären Gedanklichkeit "herauszieht" bzw. "herausdreht"³⁾. Damit geht es nicht mehr um "Leistung", sondern um selbstlose "Werkfähigkeit". "Anforderung" besagt dann die "sachliche Inanspruchnahme auf die Wahrheit", während "Überprüfung" das jeweils Erreichte auf seine "Angemessenheit" hin zu "ermessen" trachtet. Nun verlangt "Überprüfung" notwendig nach einem Maßstab solchen "Ermessens". Da Ballauff im Rahmen seines Denkens nur das "generelle Kriterium der Erhobenheit ins Denken" anzuführen vermag, sieht er sich auch in diesem Zusammenhang auf andere Konzeptionen verwiesen und stützt sich

1) Vgl. S. 76 ff

2) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 80

3) Ders., ebd., S. 80; Systematische Pädagogik 1962, S. 105

auf Kriterien der "Kreativitätsforschung", die er seiner eigenen Terminologie folgend in solche der "Sprachlichkeit", der "Sachlichkeit" und der "Werktätigkeit" einteilt¹⁾.

Ballauff betrachtet die Vollzugsgestalt des Unterrichts zweifach: einmal nach den durchlaufenen "konstitutiven Vorgängen", zum anderen nach den "Kathegesen"²⁾ als den "gedanklichen" Vollzugsweisen des Unterrichts. In dieser zweiten Hinsicht unterscheidet er zunächst "Kathegesen" des "Weisens" und des "Erschließens", legt jedoch den Schwerpunkt seiner Betrachtung auf die sie fundierenden "Grundvollzüge des Denkens". Er hebt hier vor allem die drei "Noesen" des "Nachdenkens", des "Durchdenkens" und des "Erdenkens" als konstitutiv hervor³⁾. Geht es im "Nachdenken" um den "Nachvollzug" von "Vorgedachtem", um eine "Wiederholung des bereits Ge- und Durchdachten", so im "Durchdenken" darum, das im "Nachdenken" Durchlaufene in seinen erreichten Maßen und Grenzen zu "überschauen" und in seinen "Bezügen auf Ganze hin" zu verfolgen. Darin liegt bereits das "Erdenken" als die Eröffnung des Durchdachten in seinem "Seinkönnen", als die "Erschließung der Möglichkeit" des jeweils Erreichten. Den drei fundamentalen "Noesen" des "Nachdenkens", "Durchdenkens" und "Erdenkens" ordnet Ballauff "begleitend und verbindend" noch drei weitere "Noesen" zu: das "Bedenken" des Gedachten in seiner "Absicht, Voraussicht und Rücksicht", das "Gedenken", das des Gedachten "eingedenk" bleibt und es "in das Gedächtnis überführt", und schließlich das "Andenken", das Gedachte in seinem "Gewesensein" als "unvergänglich" und "unaufhebbar" vergegenwärtigt und erhält.

Die "Kathegesen" des Unterrichts erfahren nun ihre Sinnbestimmung und ihre typischen Erscheinungsweisen im Gedanken der "kathegetischen Provokation"⁴⁾. Ballauff gewinnt und erörtert ihn in Anlehnung an J. Muths Begriff der "didaktischen Provokation". Dabei wird "Provokation" nicht als "Herausforderung", sondern im "ursprünglichen" Sinne als "Hervor-ruf" ins Denken verstanden. Ihr liegt jene besondere Verfassung des Denkens zugrunde, wonach Denken mit jedem Gedanken bereits über das in ihm Gedachte hinausweist. Das im "Nachdenken" Durchlaufene gibt im

1) Vgl. S. 77, 78

2) Vgl. S. 82 ff

3) Vgl. S. 82 f

4) Vgl. S. 83 f

"Durchdenken" das jeweils Erreichte für das "Erdenken" frei, durch das es in seinem "Seinkönnen" erschlossen wird. So stellt jeder Gedanke den Denkenden in die "Differenz zwischen Eingesehenem und Fraglichem, zwischen dem Anblick des Vorliegenden und dem Vorblick auf das Verborgene, zu Entdeckende"¹⁾. Damit wird diese "Differenz" didaktisch produktiv; sie wird zur "produzierenden Differenz". Ihre "Spannung" fordert die "Verbesserung" des jeweils Erreichten im Eröffnen neuer "Möglichkeiten". Darin gründet die "provokative" Funktion der "Kathegesen". Der Gedanke der "kathegetischen Provokation" läßt hier parallele Denkstrukturen zu Petzelts Begriffen der "Konzentration" und der "Frage" erkennen²⁾. Beide entfalten dort diese "Differenz" als das Spannungsverhältnis von "Aufgabe und Lösung", der Begriff der "Konzentration" in bezug auf das "Lehrgut", der Begriff der "Frage" hinsichtlich des Unterrichtsvollzugs. Während jedoch Petzelt dabei exakt zwischen dem allgemeinen "Gegenstand" und dem "Lehrgut", zwischen dem allgemeinen "Erkennen" und der Sonderform des Lehrens und Lernens trennt, bleiben Ballauffs Ausführungen diesbezüglich allgemein und undifferenziert. Diesem Mangel sucht Ballauff durch praxisgerichtete Angaben über typische Erscheinungsweisen der "kathegetischen Provokation" zu begegnen. Mit J. Muth beschreibt er hier vier Möglichkeiten³⁾. Einmal handelt es sich darum, geplant oder auch ohne Zutun des Lehrers "Selbstverständliches" dem Schüler fragwürdig werden zu lassen. Eine zweite Möglichkeit liefert die "Pädagogik des Irrweges". Der Schüler erkennt einen durchlaufenen Gedankengang als "Irrweg". Diese Einsicht führt ihn zur Lösung und läßt in ihm eine grundsätzliche "Offenheit für den richtigen Weg" aufkommen. Eine weitere Weise der "kathegetischen Provokation" stellt die "Antizipation" dar, bei der ein Gedankengang so weit entwickelt und aufgebaut wird, daß die Schüler dann von sich aus seinen weiteren Verlauf "frei vermuten", "suchen und kombinieren" können. Eine letzte Möglichkeit besteht schließlich noch darin, daß der Lehrer das zum Denken Anregende nicht mehr "kleinschrittig" erarbeitet, sondern "unvermittelt", gleichsam auf einmal als das "Überraschende" eines Sachverhalts zur

1) Ballauff, Th., Skeptische Didaktik, S. 96

2) Vgl. S. 366 f, 375 f

3) Vgl. S. 84 f

Geltung kommen läßt. Im ganzen machen die vier Erscheinungsweisen deutlich, daß die "kathegetische Provokation" in nichts anderem als in der Sache selbst gründet. Sie ist weder durch "psychologische Motivation" noch durch sonstige sachfremde "Mittel" zu erbringen, sondern entspringt ausschließlich sachlichen Zusammenhängen. Damit zeigt sich auch hier wie im Unterrichtsentwurf Petzelts die konstitutive Bedeutung des Lehrguts für das Aktgefüge des Unterrichts - dies allerdings unter grundsätzlich anderen Erkenntnisbedingungen und vergleichsweise lediglich als nicht näher entfaltete Voraussetzung.

Fragen wir abschließend nach der Vollzugsgestalt des Unterrichts bei Fritz Schulze, so lassen sich hier zwei Aussageebenen unterscheiden. In der ersten Ebene erfolgt die Abgrenzung des Unterrichts vom "funktionalen" Geschehen der Erziehung. Sie ergibt jene bereits erörterten Merkmalsgruppen, die aus dem besonderen Verhältnis des Unterrichts zur "Begegnung" resultieren und den Unterrichtsvollzug durch seine begrenzte Reichweite¹⁾ und Intensität²⁾, seine Verfügbarkeit³⁾ und sein beschränktes Führungsverhältnis⁴⁾ festlegen.

In der zweiten Ebene versucht Schulze die Struktur des Unterrichts als "Synthese" seiner Glieder "unter der Idee der Begegnung" aufzuzeigen⁵⁾. Es geht ihm hier darum, das Unterrichtsgefüge nicht "einseitig" vom Lehrgut, vom Schüler oder vom Lehrer her zu entwickeln. Im Gegensatz zu solchen "einseitigen" Formen eines "didaktischen Objektivismus"⁶⁾, eines "didaktischen Subjektivismus"⁷⁾ oder auch jener autokratischen Spielform des "Subjektivismus", die den Unterricht vom Lehrer her strukturiert⁸⁾, findet er in der "Begegnung" das umfassende "Ganze", das die Unterrichtsglieder auf eine "Stufe höherer Ordnung"⁹⁾ emporhebt und so integriert, daß sie zu "Partnern" des vorgegebenen "polar" verfaßten "Begegnungsganzen" werden. Damit wird jeder intentionale Unterrichtsvollzug zur didak-

1) Vgl. S. 154 ff, 361

2) Vgl. S. 158 ff, 361, 362

3) Vgl. S. 160 f, 362

4) Vgl. S. 161 f, 362

5) Vgl. S. 163 ff

6) Vgl. S. 164 f

7) Vgl. S. 165 f

8) Vgl. S. 166

9) Schulze, F., Erziehung und Erziehungsziel, S. 297

tisch-methodischen Ermöglichung des Begegnungsgeschehens. Unter dieser Voraussetzung geht es im Verhältnis zwischen Schüler und Lehrgut um eine "beiderseitige Verzahnung aus dem Ganzen des Prozesses der Begegnung heraus". In Betonung des Integrativen faßt Schulze dieses Geschehen sogar als einen gegenseitigen Vorgang, als "Prozeß des Nehmens und Gebens, in dem jede der beiden Größen ihre Eigenprägung behält und zugleich vom Partner sich assimiliert, was ihr selbst einbaubar ist, zugleich ihm vom eigenen Bestande abgibt, was er sich einzuverleiben vermag". Doch konnte die hier behauptete Gegenseitigkeit zwischen Schüler und Lehrgut sowohl sachlich als auch durch die einseitige Analyse dieses Verhältnisses vom Schüler her widerlegt werden¹⁾.

Das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrgut ist nun in seiner notwendigen Relation zum Lehrer zu sehen, von dessen Handeln die Begegnung ermöglichende Funktion des Unterrichts in entscheidender Weise abhängt. Allerdings liefert Schulze keine exakte Bestimmung dieses Zusammenhangs, wie dies etwa bei Petzelts Analyse des Lehr- und Lernaktes in beispielhafter Weise der Fall ist. Er bringt lediglich Hinweise und Forderungen, die zum einen methodisch-didaktische Maßnahmen, zum anderen Voraussetzungen auf Seiten des Lehrers betreffen. So fordert er generell, "alle methodischen und didaktischen Winke und Maßnahmen" auf ihre Begegnung ermöglichende Funktion hin zu "überprüfen" und hebt als wesentlichstes Verfahren solcher Ermöglichung das "Total-Lernverfahren" hervor, das vom Lehrer die möglichst allseitige Erschließung des Lehrgutes und eine möglichst vielsinnige und vielschichtige Eröffnung des Schülers für das Lehrgut verlangt. Daneben führt Schulze noch die "Lehrer erzählung", die "Schülerfrage" und den "Impuls" an²⁾, deren Begegnungsrelevanz er jedoch nur postuliert, nicht begründet. Nun machen gerade die angesprochenen Maßnahmen deutlich, daß die Ausführungen Schulzes in konkreter Hinsicht nichts bemerkenswert Neues zu erbringen vermögen, das eine Gestaltung des Unterrichts "unter der Idee der Begegnung" vor anderen Konzeptionen auszeichnen würde. Hinlänglich bekanntes didaktisches Allgemeingut wird unter dem Hinweis auf

1) Vgl. S. 167 f

2) Vgl. S. 169 f

den Gedanken der "Begegnung" zusammengetragen und referiert, - ein Sachverhalt, der in abgewandelter Form auch beim Entwurf Ballauffs sichtbar wurde, wenn dessen handlungsbezogene Aussagen vielfach im Rückgriff auf andere, z.T. sogar systemfremde Konzeptionen erfolgen. Dieser Tatbestand schränkt die Ergiebigkeit beider Entwürfe für den Unterrichtsvollzug erheblich ein. Er zeigt an, daß die hier vorgetragenen Ansätze wohl wesentliche Strukturen des Bildungsgeschehens eindringlich herausstellen, jedoch nicht so tragfähig sind, daß sie den Gesamtbereich der Pädagogik bis in das Gebiet des Unterrichtsvollzugs hinein in eigener Systematik verbindlich zu erhellen vermögen. Die ausschließliche Fassung des Bildungsvorgangs als unverfügbares Ereignis im Gedanken der "Begegnung" wie des zuteilwerdenden "Denkens" ist als ein zentraler, aber dennoch nur als ein Aspekt des Bildungsproblems zu werten, dessen Allgemeinsetzung sich als unzulässige universale Ausweitung erweist.

Schulzes Ausführungen zur Vollzugsgestalt unterrichtlicher Ermöglichung erschöpfen sich nicht in den angesprochenen didaktisch-methodischen Maßnahmen, sondern richten sich darüber hinaus auf die "Voraussetzungen", denen der Lehrer in der Aufgabe der Ermöglichung unterliegt¹⁾. Hier ist der Lehrer zunächst grundsätzlich gehalten, das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrgut "unablässig" und "in höchster Alarmbereitschaft" auf die Möglichkeit der Begegnung hin zu überprüfen. Er versucht dabei ein Zweifaches, nämlich das Lehrgut so aufzubereiten, daß es in die Schülerseele "hineinzustehen vermag", besonders aber auf Seiten der Schüler "diejenige Stelle zu ertasten, an der sie aufgeschlossen sind, das Lehrgut in sich einzulassen". Diese doppelte Aufgabe setzt sowohl sachliche Überlegenheit als auch ein angemessenes Verständnis der Schülerseele voraus, das sich der Lehrer durch psychologische Kenntnisse, Milieu- und Verhaltensbeobachtungen zu erwerben hat. Doch reichen diese rationalen Erkenntnisquellen nur für ein intentionales Verstehen aus, das Lehrgut und Schüler lediglich in ihrer rational faßbaren Dimension anzugehen vermag. So ist ein unmittelbares und ganzheitliches Erfassen beider "Partner" in ihrem "gehaltvollen Sein" nur auf der "Grundlage echten Verstehens", d.h. unter der Voraussetzung "echter Begegnung".

1) Vgl. S. 170 f

nung" möglich. Das bedeutet, der Lehrer muß "selbst echte Begegnung mit dem Wertgut gehabt haben, das er lehren will", sowie "mit dem, den er mit dem Lehrgut zusammenbringen will". Er hat Lehrgut und Schüler "in seine eigene Seele hineinzunehmen". In ihr wird "jene Begegnung liebevoll und sorgsam vorgebildet, die er im Rahmen des Unterrichts erhofft"¹⁾. Damit setzt die unterrichtliche Ermöglichung der Begegnung von Schüler und Lehrgut selbst bereits die Begegnung des Lehrers mit beiden voraus. Diese vorgängige Begegnung hat ihren Ort in der "Unterrichtsvorbereitung" und wirft ihrerseits die Frage ihrer Ermöglichung auf. Schulze sieht sie in unmittelbarer Abhängigkeit von der "Substanz" des Lehrers, die zwar in erster Linie das ereignishaftes Werk des sich zusprechenden Seins bzw. Gottes ist, zugleich aber auch das Ergebnis eigenen Bemühens, das "mitbestimmend" in sie eingeht. Durch dieses Moment des "Mitbestimmens" ist die Begegnung ermöglichende Funktion des Unterrichts trotz jener vorgängig geforderten Begegnung des Lehrers nicht restlos dem Bereich schicksalhafter "Fügung" ausgeliefert, sondern auch an das "Handeln" des Lehrers geknüpft. Die bedeutendste Möglichkeit der Mitgestaltung der eigenen "Substanz" besteht nun für den Lehrer in der Erarbeitung eines "Spezialgebietes". Indem er "an einer Stelle in die Tiefe geht" und erfährt, "was es heißt, den Dingen auf den Grund zu blicken", gewinnt er die Haltung selbstloser "Hingabe" und des "Ergriffenseins". Es "gestaltet sich der Kern einer tiefgreifenden Persönlichkeit". Darin erweist sich die Erarbeitung eines "Spezialgebietes" für den Lehrer als die "wichtigste und eigentliche Zurüstung und Vorbereitung auf den Unterricht, das zu werden, was er sein soll, damit er es voll und ganz ist und darum anderen auch viel zu sein vermag"²⁾.

1) Schulze, F., Begegnung und Unterricht, S. 111

2) Ders., ebd., S. 138

QUELLENVERZEICHNIS

I. Zum Entwurf von Theodor Ballauff

1. Selbständige Veröffentlichungen

- Ballauff, Th., Über den Vorstellungsbegriff bei Kant. Berlin 1938
(Philosophische Untersuchungen, Bd. 5)
- Ders., Das gnoseologische Problem. Philosophisches Arbeitsbuch.
Göttingen 1949
- Ders., Das Problem des Lebendigen. Eine Übersicht über den Stand
der Forschung. Bonn 1949
- Ders., Die Grundstruktur der Bildung. Weinheim o. J. (1953)
- Ders., Fichtes Freiheitslehre. Eine Auswahl aus seinen Schriften,
zusammengestellt, eingeleitet und erläutert von Th. Ballauff.
Düsseldorf 1956 (Texte zur Problemgeschichte der Philosophie
und der philosophischen Anthropologie)
- Ders., Vernünftiger Wille und gläubige Liebe. Interpretationen zu
Kants und Pestalozzis Werk. Meisenheim am Glan 1957
- Ders., Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen. Heidelberg 1958
- Ders., Systematische Pädagogik. Heidelberg 1962
- Ders., Die pädagogische Unzulänglichkeit biologischer Anthropologie.
Essen 1962 (neue pädagogische Bemühungen, Bd. 3)
- Ders., Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons "Höhlengleichnis"
und Parmenides "Lehrgedicht". Meisenheim am Glan 1963²
(Monographien zur philosophischen Forschung, Bd. 7)
- Ders., Einheit und Maß der Bildung. Sonderdruck aus: Fortschritt und
Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der 6.
Bundesmusikschulwoche. Bonn 1965
- Ders., Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ur-
sprung und Maß der Bildung. Berlin 1966 (Erfahrung und Denken.
Schriften zur Förderung der Beziehungen zwischen Philosophie
und Einzelwissenschaften, Bd. 17)
- Ders., Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. Heidelberg 1966
(2. umgearbeitete Auflage)
- Ders., Schule der Zukunft. Bochum o. J. (1968³), (Kamps pädagogi-
sche Taschenbücher, Bd. 19)
- Ders., Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. I.
Von der Antike bis zum Humanismus. Unter Mitarbeit von Gert
Plamböck. Freiburg, München 1969 (Orbis academicus Bd. I, 11)
- Ders., Schaller, K., Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Er-
ziehung, Bd. II. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg,
München 1970 (Orbis academicus Bd. I, 12)
- Ders., Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. Heidelberg 1970
(3. erweiterte Auflage)

Ballauff, Th., Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970

Ders., Schaller, K., Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. III, 19./20. Jahrhundert. Freiburg, München 1973 (Orbis academicus Bd. I, 13)

2. Zeitschriftenaufsätze und Beiträge in Sammelbänden

Ballauff, Th., Nicolai Hartmanns Philosophie der Natur, in: *Philosophia naturalis. Archiv für Grenzgebiete der exakten Wissenschaften und Wissenschaftsgebiete*, 2. Bd. 1952, S. 117 f

Ders., Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt (Zu dem gleichnamigen Werk von A. Gehlen), in: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 6. Bd. 1952, S. 566 f

Ders., Die geistige Wiederholung (Zu dem gleichnamigen Werk von F.A. Scheltens) in: *Kantstudien*, 47. Bd. 1955/56, S. 288 f

Ders., Philosophieunterricht in der höheren Schule, in: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 10. Bd. 1956, S. 411 f

Ders., Lehrerbildung und Universität, in: *Beiträge zu Grundfragen gegenwärtiger Pädagogik. Doppelheft der pädagogischen Vierteljahrsschrift "Erbe und Entscheidung"*, 4. H. 1956, 1. H. 1957, S. 11 f

Ders., Über Pestalozzis Elementarmitte des Unterrichts, in: *Kantstudien*, 48. Bd. 1956/57, S. 258 f

Ders., Philosophieunterricht und philosophische Vertiefung des Unterrichts, in: Ballauff, Th., u.a., *Philosophie im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht*. Heidelberg 1958

Ders., Stellung und Sinn des heutigen Biologieunterrichts, in: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 11. Bd. 1958/59, S. 49 f

Ders., Rezension: J. Drechsler, *Das Wirklichkeitsproblem in der Erziehungswissenschaft*, in: *Kantstudien*, 52. Bd. 1960/61, S. 122 f

Ders., Zum Problem der politischen Bildung in Schule und Volkshochschule, in: *Pädagogische Rundschau*, 15. Jg. 1961, S. 441 f

Ders., Zum Problem der Schulbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 7. Jg. 1961, S. 135 f

Ders., Naturwissenschaft und Philosophie am Gymnasium, in: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 14. Bd. 1961/62, S. 65 f

Ders., Die Krise der humanistischen Pädagogik (Zu dem gleichnamigen Buch von K. Schaller), in: *Kantstudien*, 53. Bd. 1961/62, S. 92 f

Ders., Die anthropologische Fragestellung in den einzelnen Wissenschaften: Biologie, in: *Wege zur pädagogischen Anthropologie*. Hrsg. A. Flitner u.a., Heidelberg 1963, S. 21 f

- Ballauff, Th., Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildung an Universität und Volkshochschule, in: Humanismus und Technik, 9. Bd. 1963, S. 12 f
- Ders., Bemerkungen zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen. Mitteilungs- und Arbeitsblätter des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, 16. Jg. 1964, S. 8 f
- Ders., Pädagogische Konsequenzen aus der Philosophie von Leibniz, in: Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart. Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Dolch. Ratingen 1964, S. 145 f
- Ders., Ontologische Betrachtungen, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 18. Bd. 1964, S. 241 f
- Ders., Das Problem einer biologischen Anthropologie, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 17. Bd. 1964/1965, S. 193 f
- Ders., Die Aufgaben der Erwachsenenbildung innerhalb unseres Bildungswesens, in: Ballauff, Th., Pöggeler, F., Beckel, A., Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung. Osnabrück 1965 (Beiträge zur Erwachsenenbildung, Bd. 8)
- Ders., Erwachsenenbildung im Rahmen der allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Volkshochschule im Westen, 17. Jg. 1965, S. 235 f
- Ders., Gegensätze in der modernen Bildungstheorie, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 41. Jg. 1965, S. 81 f
- Ders., Studium der Pädagogik an Universität und Studienseminar, in: Die Lehrerfortbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Hrsg. H. Röhrs. Ratingen 1965, S. 11 f
- Ders., Müssen auch Erwachsene noch lernen? Über Erwachsenenbildung in unserer Zeit, in: Zeitwende. Die neue Furche. 37. Jg. 1966, S. 658 f
- Ders., Die Kontinuität des Bildungswesens von der Schule bis zur Erwachsenenbildung, in: Pädagogische und didaktische Reflexionen. Festschrift für Martin Rang. Frankfurt 1966, S. 19 f
- Ders., Einleitung zu: Begabungsförderung und Schule, Hrsg. Th. Ballauff und H. Hettwer. Darmstadt 1967 (Wege der Forschung. Bd. 121)
- Ders., Freiheit und Verantwortung in der Erziehung, in: Akten des XIV. Internationalen Kongresses für Philosophie. Wien 2. - 9. September 1968, Wien 1968, S. 181 f
- Ders., Unterricht als Einbezug ins Denken, in: Zur Pathologie des Unterrichts, hrsg. v. J. Flügge, Bad Heilbrunn 1971, S. 116 f

II. Zum Entwurf von Fritz Schulze

1. Selbständige Veröffentlichungen

- Schulze, F., Die Leistungsfähigkeit der noologischen Methode Rudolf Euckens zur Erforschung der Religion. Langensalza 1927
- Ders., Bildung und Religion, Gegenwartsphilosophische Grundlegung einer evangelischen Religionspädagogik. Langensalza 1930
- Ders., Erziehung und Evangelium. Theorie der Bildungshilfe vom evangelischen Standort aus. Langensalza 1932
- Ders., Volk und Gott. Ein Beitrag zur Frage deutsch-evangelischer Volkserziehung. Frankfurt am Main 1934
- Ders., Dasein und Deutung. Grundlinien einer Daseinskunde des deutschen Volkes. Leipzig 1937
- Ders., Begegnung und Unterricht. Ein Beitrag zu einer neuen Erziehungslehre. Nürnberg 1950
- Ders., Der Mensch in der Begegnung. Entwurf einer Begegnungslehre. Nürnberg 1956
- Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart. Heidelberg 1958
- Ders., Aufbau einer pädagogischen Psychologie. München 1961 (Pädagogische Studienhilfen, Nr. 19)
- Ders., Herausforderung des Seins. Die Spur der abendländischen Geistesentwicklung im Menschen der Gegenwart. Nürnberg 1964 (Schriften aus dem Kreis der Besinnung, Bd. 11)

2. Zeitschriftenaufsätze und Beiträge in Sammelbänden

- Schulze, F., Religionspädagogische Probleme, in: Die höhere Schule des Freistaates Sachsen, 5. Jg. 1927, S. 12 f
- Ders., Zur Frage dialektischer Kulturkritik innerhalb der Pädagogik, in: Die höhere Schule des Freistaates Sachsen, 6. Jg. 1928, S. 7 f
- Ders., Zur Frage des Nachwuchses der Religionslehrer an höheren Schulen Sachsens, in: Die höhere Schule des Freistaates Sachsen, Radebeul 7. Jg. 1929, S. 331
- Ders., Zur Problematik des philosophischen Unterrichts in der höheren Schule, in: Evangelische Pädagogik, 5. Jg. 1930, S. 41 f
- Ders., Die Welterziehungsbewegung, in: Evangelische Pädagogik, 9. Jg. 1931, S. 87
- Ders., Die Gefährdung der Idee der Höheren Schule in der Gegenwart, in: Die Tatwelt (Begr. v. R. Eucken), 8. Jg. 1932, S. 70 f

- Schulze, F., Die augenblickliche Lage der evangelischen Religionspädagogik und der sächsische Landeslehrplan, in: Die höhere Schule des Freistaates Sachsen, 10. Jg. 1932, S. 259
- Ders., Der wissenschaftstheoretische Ort des Religionsunterrichts, in: Evangelische Pädagogik, 7. Jg. 1932, S. 121 f
- Ders., Problem der Autonomie der Erziehung innerhalb der Pädagogik, in: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 25. Jg. 1932, S. 206 f
- Ders., Zeitgemäßer evangelischer Religionsunterricht in der höheren Schule, in: Neues sächsisches Kirchenblatt, 40. Jg. 1933, S. 291 f
- Ders., Verkündigung oder Bildungshilfe im evangelischen Religionsunterricht, in: Evangelische Pädagogik, 8. Jg. 1933, S. 105 f
- Ders., Deutsche Volkheit und Christentum, in: Die höhere Schule des Freistaates Sachsen, 11. Jg. 1933
- Ders., Schule und Elternhaus im Zusammenhang der religiösen Erziehung, in: Neues sächsisches Kirchenblatt, 41. Jg. 1934, S. 177 f
- Ders., Grundsätzliches zur nationalpolitischen Erziehung im evangelischen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 45. Jg. 1934, S. 104 f
- Ders., Subjektivismus der Weltanschauung und die Wahrheitsfrage, in: Luther, Kant, Schleiermacher in ihrer Bedeutung für den Protestantismus. Georg Wobbermin zum 70. Geburtstag. Berlin 1939, S. 481 f
- Ders., Der Weisheit letzter Schluß? Eine Frage zu dem religionsphilosophischen Endergebnis der Anthropologie Arnold Gehlens, in: Deutsches Pfarrerberblatt, 44. Jg. 1940, S. 345
- Ders., Goethe begegnet Goethe. Zur Frage der Selbstbegegnung des Dichters, in: Die Besinnung, 5. Jg. 1948, S. 195 f
- Ders., Die Begegnung des Menschen mit seinem Schicksal, in: Theologische Literaturzeitung, 73. Jg. 1948, Sp. 757 f
- Ders., "Existenzphilosophie". Zur Topographie von Heideggers Fundamentalontologie und Jaspers Transzendental-Philosophie, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 3. Jg. 1949, S. 155 f
- Ders., Die Idee eines Zwischenreiches, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 3. Jg. 1949, S. 201 f
- Ders., Erziehung und Erziehungsziel, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 3. Jg. 1949, S. 297 f
- Ders., Theologie und Philosophie, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 3. Jg. 1949, S. 346 f
- Ders., Lernschule, Arbeitsschule, was nun?, in: Schule und Leben. Zeitschrift für christliche Erziehung und Unterweisung, 2. Jg. 1950/51, S. 1 f
- Ders., Zur Akademisierung der Lehrerbildung, in: Schule und Leben, 2. Jg. 1950/51, S. 74 f

- Schulze, F., Das Wahlfach des Lehrers, in: Schule und Leben, 2. Jg. 1950/51, S. 261
- Ders., Zur Psychologie des Verstehens, in: Schule und Leben, 2. Jg. 1951/52, S. 293 f
- Ders., Freiheit und Erziehung, in: Schule und Leben, 3. Jg. 1951/52 S. 97 f
- Ders., Unterricht, Erziehung und Seelsorge in der kirchlichen Unterweisung, in: Schule und Leben, 3. Jg. 1951/52, S. 194
- Ders., Zur Psychologie des Gespräches, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 6. Jg. 1952, S. 7 f
- Ders., Kirche und Lehrerbildung, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 6. Jg. 1952, S. 393 f
- Ders., Zur Geschichte des Menschenbildes von der Aufklärung bis zur Gegenwart, in: Schule und Leben, 4. Jg. 1952/53, S. 225 f
- Ders., Zur Frage einer Idee der Lehrerbildung, in: Schule und Leben, 4. Jg. 1952/53, S. 257 f
- Ders., Zur geistigen Lage der Gegenwart, in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 7. Jg. 1953, S. 1 f
- Ders., Die akademische Lehrerbildung. Synthese oder Kompromiß, in: Schule und Leben, 5. Jg. 1953/54, S. 106 f
- Ders., Theorie und Praxis im Lehrerleben, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 6. Jg. 1954, S. 209 f
- Ders., Zur Frage des Stils der Lehrerbildungsanstalt, in: Schule und Leben, 6. Jg. 1954/55, S. 321
- Ders., Johann Friedrich Herbart, in: Schule und Leben, 6. Jg. 1954/55, S. 411
- Ders., Pädagogik und Katechetik, in: Der evangelische Erzieher, 7. Jg. 1955, S. 53 f
- Ders., Was heißt "Vom Evangelium her"? in: Evangelisch-lutherische Kirchenzeitung, 9. Jg. 1955, S. 74 f
- Ders., Die Bedeutung des ontologischen Denkansatzes für das Erziehungsdenken, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 7. Jg. 1955, S. 193 f
- Ders., Otto Eberhard, dem Achzigjährigen, in: Bildung und Erziehung 8. Jg. 1955, S. 672 f
- Ders., Verkündigung und Unterricht im Rahmen der evangelischen Unterweisung, in: Schule und Leben, 7. Jg. 1955/56, S. 166
- Ders., Besinnung und Besinnlichkeit, in: Schule und Leben, 7. Jg. 1955/56, S. 361
- Ders., Luther als Erzieher, in: Schule und Leben, 7. Jg. 1955/56, S. 455
- Ders., Pädagogische Strömungen des Bundesgebietes, in: Schule und Leben, 8. Jg. 1956/57, S. 121

- Schulze, F., Eduard Sprangers Bedeutung für Menschenkenntnis und Erziehung, in: Schule und Leben, 8. Jg. 1956/57, S. 321
- Ders., Die Pädagogik vom Evangelium her und ihr Dienst an der Pädagogik überhaupt, in: Schule und Leben, 9. Jg. 1957/58, S. 281
- Ders., Begegnung ontologisch betrachtet, in: Lebendige Schule, 12. Jg. 1957, S. 691
- Ders., Der Bankrott der Erziehung heute, in: Schule und Leben, 9. Jg. 1957/58, S. 441
- Ders., Zum Strukturwandel des abendländischen Menschen, in: Mensch im Zwiespalt der Zeit. Versuch einer Diagnose, hrsg. v. M. Bleibinhaus. Nürnberg 1958, S. 35 f
- Ders., Kontakt und Distanz in der Erziehung, in: Lebendige Schule, 13. Jg. 1958, S. 393 f
- Ders., Zur Frage des Verhältnisses von Soziologie und Pädagogik, in: Schule und Leben, 10. Jg. 1958/59, S. 205
- Ders., Das Personalprinzip in der Lehrerbildung, in: Lebendige Schule, 14. Jg. 1959, S. 20
- Ders., Menschenbildung als zentrale Aufgabe der Lehrerbildung, in: Lebendige Schule, 14. Jg. 1959, S. 57
- Ders., Erziehung und gegenwärtige geistige Situation, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 11. Jg. 1959, S. 145 f
- Ders., Die dreifache Wurzel des Bildungsbegriffes, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 11. Jg. 1959, S. 289 f
- Ders., Das Ärgernis der funktionalen Erziehung, in: Schule und Leben, 11. Jg. 1959/60, S. 49
- Ders., Empirische oder metaphysische Pädagogik, in: Lebendige Schule, 15. Jg. 1960, S. 57 f
- Ders., Von der Würde der Wissenschaft, in: Lebendige Schule, 15. Jg. 1960, S. 493
- Ders., Neue industriepädagogische Gespräche, in: Die Besinnung. 15. Jg. 1960, S. 215 f
- Ders., Die Möglichkeit einer konfessionellen Hochschule, in: Schule und Leben, 12. Jg. 1960/61, S. 49
- Ders., Der Idealismus in der Gegenwart, in: Schule und Leben, 12. Jg. 1960/61, S. 121
- Ders., Vom Sinn der Lehrerbildung, in: Lebendige Schule, 16. Jg. 1961, S. 333
- Ders., Erziehung und Unterricht heute als Weg zum Leben, in: Lebendige Schule, 16. Jg. 1961, S. 109
- Ders., Versuche einer Besinnung zur Didaktik, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 13. Jg. 1961, S. 1 f
- Ders., Ist die eigenständige Hochschule für Lehrerbildung wirklich Hochschule?, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 13. Jg. 1961, S. 213 f

- Schulze, F., Johann Gottlieb Fichte, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 14. Jg. 1962, S. 198 f
- Ders., Zum Begriff der pädagogischen Psychologie, in: Lebendige Schule, 17. Jg. 1962, S. 123 f
- Ders., Rückgriff und Fortschritt im Erziehungsdenken. Eduard Spranger zum 80. Geburtstag, in: Lebendige Schule, 17. Jg. 1962, S. 275
- Ders., Kausalität und Erziehung. Ein Wort zur Topographie des Erziehungsdenkens Hans Elschenbroichs, in: Die Ganzheitsschule. Blätter zur Theorie und Praxis neuzeitlicher Bildungsarbeit. Zugleich Mitteilungsblatt des Arbeitskreises für ganzheitliche Unterrichtsgestaltung, 11. Jg. 1962/63, S. 126f
- Ders., Wenn Philosophen Könige sind und Könige philosophieren. Über Zweck und Sinn der Daseinsgestaltung. Hans Wenke zum 60. Geburtstag, in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 15. Jg. 1963, S. 97 f
- Ders., Ein Vorstoß in ganzheitliches Denken, in: Die Ganzheitsschule. Blätter zur Theorie und Praxis neuzeitlicher Bildungsarbeit. Zugleich Mitteilungsblatt des Arbeitskreises für ganzheitliche Unterrichtsgestaltung, 12. Jg. 1963/64, S. 99 f
- Ders., Gestalten und Formen der Lehrerbildung, in: Lebendige Schule 19. Jg. 1964, S. 133 f

III. Zum Entwurf von Alfred Petzelt

1. Selbständige Veröffentlichungen

- Petzelt, A., Konzentration bei Blinden. Eine psychologisch-pädagogische Studie. Leipzig 1925 (Archiv für die gesamte Psychologie, Bd. 50)
- Ders., Lehrgut und Lernprozeß in der Schule des Volkes. Erfurt 1933 (Veröffentlichungen der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, Nr. 34)
- Ders., Der Begriff der Anschauung. Leipzig 1933 (Wissenschaftliche Grundfragen, hrsg. v. R. Höningwald, H. 12)
- Ders., Grundfragen des akademischen Studiums. Münster 1951 (Schriften der Gesellschaft zur Förderung der Westfälischen Landes-Universität zu Münster, H. 28)
- Ders., Kindheit, Jugend, Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung, Freiburg i. Br. 19552
- Ders., Freiheit und Bindung in Ansehung der Leibesübung, Frankfurt a. M. 1956

- Petzelt, A., Von der Frage, Eine Studie zum Begriff der Bildung, Freiburg i. Br. 1937 Grundfragen der Pädagogik, Hrg. v. A. Petzelt, B. 3.
- Ders., Grundlegung der Erziehung, Freiburg i. Br. 1941²
- Ders., Wissen und Erlangung, Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, Freiburg i. Br. 1943² Grundfragen der Pädagogik, Hrg. v. A. Petzelt, B. 3.
- Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg i. Br. 1954³

2. Zeitschriftenaufsätze und Beiträge in Sammelbänden

- Petzelt, A., Von Problemen des Verstehens, Eine grundsätzliche Erörterung über B. Bonaguides Begriff der Psychologie, im Jahrbuch der Charakterologie, Hrg. v. Emil Rieff, 4. Jg. Bd. IV, Berlin 1927, S. 65 f.
- Ders., Von der Methode und ihrem Begriff, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4. Jg. 1928, S. 161 f.
- Ders., Was bedeutet wissenschaftliche Pädagogik, im Jahresbericht der Görresgesellschaft, Köln 1928/29, S. 49 f.
- Ders., Erziehungswissenschaft und Bekenntnisschule, in: Pädagogische Rundschau, 4. Jg. 1945, 50, S. 250 f.
- Ders., Von Problemen der Persönlichkeit, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 26. Jg. 1950, S. 97 f.
- Ders., Von der Idee der Persönlichkeit, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 26. Jg. 1950, S. 147 f., S. 315 f.
- Ders., Johann Michael Seiler und das Problem der Erziehung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 26. Jg. 1952, S. 82 f.
- Ders., Über das Wesen der katholischen Schule, in: Katholische Erziehung, 54. Jg. 1953, S. 17 f.
- Ders., Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 29. Jg. 1953, S. 161 f.
- Ders., Zum Problem der Persönlichkeit, in: Pädagogische Rundschau, 9. Jg. 1953/54, S. 365 f., S. 410 f.
- Ders., Das Ich und die Natur, in: Kantstudien, 46. Bd. 1954/55, S. 23 f.
- Ders., Grundethisches und Problem der staatsbürgerlichen Erziehung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 31. Jg. 1955, S. 77 f.
- Ders., Soziallehre im Lichte des Bildungsproblems, in: Otto von Guericke, Carl Johannsen-Gesellschaft, Zeitschrift für christliche Soziallehre, 4. Jg. 1956, S. 128 f.
- Ders., Religion und Bildung, in: Der Katholische Erzieher, 41. Jg. 1957, S. 237 f.

- Petzelt, A., Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 33. Jg. 1957, S. 83 f
- Ders., Pädagogik als Wissenschaft, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 33. Jg. 1957, S. 233 f
- Ders., Über das Bildungsproblem, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 36. Jg. 1960, S. 233 f
- Ders., Pädagogik und Philosophie, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 11 f
- Ders., Psychologie und Pädagogik, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 25 f
- Ders., Über das Lernen, in: Einführung in die päd. Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 73 f
- Ders., Vom Begriff der Aufgabe in der Pädagogik, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung, Aufsätze zur Theorie der Bildung. Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 93 f
- Ders., Gustav Siewerth zum Gedenken, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 39. Jg. 1963, S. 301 f
- Ders., Kant. Das Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen. Eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüler-Verhältnis, in: Einführung in die päd. Fragestellung, Teil II, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1963, S. 9 f
- Ders., Über das Psychische im Bildungsproblem, in: Markierungen. Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, hrsg. v. P. Hastenteufel, München 1964, S. 51 f
- Ders., Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 43. Jg. 1967, S. 81 f
3. Artikel im: Lexikon der Pädagogik, hrsg. v. Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster und dem Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft in Salzburg. Freiburg i. Br. Band I - IV 1962², Ergänzungsband V 1964
- Band I: Anschauung (Sp. 133 f)
Belehrung (Sp. 355 f)
- Band II: Frage und Antwort (Sp. 63 f)
Individuallage (Sp. 861 f)
Immanuel Kant (Sp. 1075 f)
- Band III: Konzentration und Pädagogik (Sp. 44 f)
Pädagogik als Wissenschaft (Sp. 755 f)
Platon (Sp. 900 f)
- Band IV: Sokrates (Sp. 325 f)
- Band V: Sollen (Sp. 670 f)
Subjektivität (Sp. 724 f)

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, H., Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1968
- Blankertz, H., Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus. Weinheim, Berlin 1959 (Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge, H. 9)
- Ders., Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969 (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 6)
- Bochenski, J.M., Europäische Philosophie der Gegenwart. Bern, München 1951²
- Boeder, H., Der frühgriechische Wortgebrauch von Logos und Aletheia, in: Archiv für Begriffsgeschichte, 4. Jg. 1959, S. 82 f
- Bollnow, O.F., Existenzphilosophie. Stuttgart 1955⁴
- Ders., Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie. Stuttgart 1955²
- Ders., Die Lebensphilosophie. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1958
- Ders., Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959 (Urban Bücher Bd. 40)
- Ders., Begegnung und Bildung, in: R. Guardini, O.F. Bollnow, Begegnung und Bildung. Weltbild und Erziehung, Bd. 12, Würzburg 1960², S. 25 f
- Ders., Ein neuer Ansatz zur systematischen Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jg. 1964, S. 564 f
- Ders., Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. 1968, S. 221 f
- Ders., Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965 (neue pädagogische bemühungen, Bd. 23)
- Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. 1968, S. 217 f, 435 f
- Ders., Philosophie der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Jg. 1969, S. 551 f
- Cillien, U., Das Erziehungsverständnis in Pädagogik und evangelischer Theologie, Düsseldorf 1961 (Aneignung und Begegnung, Bd. II)
- Debl, H., Grundbegriffe der Didaktik. Eine Einführung in die Unterrichtslehre. Geretsried 1967
- Derbolav, J., Humanismus, Dialektik und Pädagogik. Ein Diskussionsbeitrag zur gegenwärtigen Grundlagenbesinnung in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Jg. 1961, S.246 f
- Ders., Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Bonn 1962
- Ders., Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft, Didaktik in der Lehrerbildung, 1964³, S. 17 f
- Diemer, A., Existenzphilosophie, in: Philosophie. Fischer-Lexikon, hrsg. v. A. Diemer und I. Frenzel, Frankfurt a.M. 1958, S. 92 f

- Dilthey, W., Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie, in: Gesammelte Schriften, Bd. VIII, Stuttgart 1960²
- Dohmen, G., Unterrichtsforschung und didaktische Theoriebildung im Rahmen der modernen Erziehungswissenschaft, in: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, hrsg. v. G. Dohmen, u.a., München 1970, S. 11 f
- Dolch, J., Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1965⁶
- Driesch, H., Wissen und Denken. Leipzig 1922²
- Eggersdorfer, F.X., Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. München 1961⁷
- Ders., Jugenderziehung, hrsg. v. A. Fischer, München 1962
- Fischer, W., Einige Gedanken zum Dialogischen im Begriff der Bildung, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil II, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1963, S. 63 f
- Flitner, W., Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1966⁴ (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Bd. 1)
- Ders., Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft (1956), in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. H. Röhrs, Frankfurt a.M. 1964, S. 137 f
- Flügge, J., Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung des pädagogischen Fortschritts. Hrsg. u. eingeleitet von J. Flügge, Bad Heilbrunn 1971
- Friebel, H., Über "Ursprünglichkeit" und "Unmittelbarkeit" in didaktischer Hinsicht, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 40. Jg. 1964, S. 292 f
- Ders., Sachlichkeit als ein Prinzip der Bildung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 43. Jg. 1967, S. 22 f
- Frischeisen-Köhler, M., Philosophie und Pädagogik. Weinheim 1962²
- Gadamer, H.G., Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1965²
- Groothoff, H.H., Pädagogische Anthropologie, in: Pädagogik. Fischer-Lexikon, hrsg. v. H.H. Groothoff, Frankfurt a.M. 1964, S. 221
- Ders., Zum Selbstverständnis der Pädagogik, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. H. Röhrs, Frankfurt a.M. 1964, S. 105 f
- Guardini, R., Die Begegnung, in: R. Guardini, O.F. Bollnow, Begegnung und Bildung. Weltbild und Erziehung, Bd. 12, Würzburg 1960², S. 9 f
- Ders., Die Person, in: Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, hrsg. v. B. Gerner, Darmstadt 1965, S. 1 f
- Habermas, J., Anthropologie, in: Philosophie. Fischer-Lexikon, hrsg. v. A. Diemer und I. Frenzel, Frankfurt a.M. 1958, S. 18 f
- Halbfas, H., Didaktik als Aufklärung, in: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, hrsg. v. G. Dohmen u.a., München 1970, S. 263 f

- Heidegger, M., Holzwege. Frankfurt a.M. 1952²
- Ders., Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den "Humanismus". Bern 1954²
- Ders., Was heißt Denken? Tübingen 1954
- Ders., Identität und Differenz. Pfullingen 1957
- Ders., Gelassenheit. Pfullingen 1959
- Ders., Vom Wesen der Wahrheit. Frankfurt a.M. 1961⁴
- Ders., Die Technik und die Kehre. Pfullingen 1962
- Ders., Was ist das - die Philosophie? Pfullingen 1966⁴
- Ders., Sein und Zeit. Tübingen 1967¹¹
- Ders., Der Europäische Nihilismus. Pfullingen 1967
- Heimann, P., Didaktik 1965, in: Heimann, P., Otto, G., Schulz, W., Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965, S. 7 f
- Heinrichs, H., Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik. Bochum o.J., (Kamps pädagogische Taschenbücher Bd. 2)
- Ders., Gustav Siewerth und Martin Heidegger. Consensus und Contrarium in ihrem Denken, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 40. Jg. 1964, S. 135 f
- Heitger, M., Zum Verhältnis von Theorie und Praxis, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil I, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 111 f
- Ders., Die dialogische Grundstruktur des Pädagogischen, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung. Teil II, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1963, S. 83 f
- Ders., Bildung und moderne Gesellschaft. München 1963
- Ders., Zum Tode von Alfred Petzelt, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 43. Jg. 1967, S. 157 f
- Hengstenberg, H.E., Philosophische Anthropologie. Stuttgart 1957
- Ders., Philosophie und Erziehungswissenschaften im Studium des Volksschullehrers, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 34. Jg. 1958, S. 77 f
- Ders., Zur Ontologie der Person, in: Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Teil I, hrsg. v. J. Speck, Münster 1966, S. 33 f
- Herrigel, E., ZEN in der Kunst des Bogenschießens. München-Planegg 1956⁶
- Hirschberger, J., Kleine Philosophiegeschichte. Freiburg 1962²
- Ders., Geschichte der Philosophie, Bd. I, II. Freiburg, Basel, Wien 1963⁷ und 1963⁶
- Ders., Seinsmetaphysik und Person, in: Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Teil I, hrsg. v. J. Speck, Münster 1966, S. 20 f

- Hoffmeister, J., Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 1955²
- Hönigswald, R., Die Grundlagen der Denkpsychologie. Leipzig, Berlin 1925²
- Ders., Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts. München 1927²
- Ders., Grundfragen der Erkenntnistheorie. Tübingen 1931
- Ders., Selbstdarstellung, in: Ziegenfuß, W., Philosophen-Lexikon. Handwörterbuch der Philosophie nach Personen, Bd. I, Berlin 1949, S. 554 f
- Hülshoff, R., Bindung und Unabhängigkeit im Lehrer-Schüler-Verhältnis, in: Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung, Teil II, hrsg. v. W. Fischer, Freiburg i. Br. 1963, S. 107 f
- Ders., Zur Problematik des Bildungsbegriffs, in: Ordo Socialis, Zeitschrift für christliche Soziallehre und -arbeit, Osnabrück, 12. Jg. 1964, S. 174 f
- Kant, I., Kritik der reinen Vernunft. Ausgabe Meiners Philosophische Bibliothek, Bd. 37 a, Leipzig 1930²
- Ders., Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Akademieausgabe, Bd. IV, Berlin 1903, S. 385 - 463
- Klafki, W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
- Ders., Das Problem der Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3. Beiheft, Das Problem der Didaktik, 1964³, S. 19 f
- Ders., Dialog und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jg. 1964, S. 531 f
- Ders., Die Stufen des pädagogischen Denkens, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. H. Röhrs, Frankfurt a.M. 1964, S. 145 f
- Ders., Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. 1971, S. 351 f
- Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin 1963¹⁹
- Lauth, R., Die absolute Ungeschichtlichkeit der Wahrheit. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966
- Lessing, G.E., Von dem besonderen Nutzen der Fabeln in den Schulen, 1759, in: Kürschner, Deutsche Nationalliteratur, Bd. 65
- Litt, Th., Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum o.J. (Kamps pädagogische Taschenbücher, Bd. 3)
- Loch, W., Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung, Diss. Tübingen 1958
- Ders., Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963 (neue pädagogische Bemühungen, Bd. 1/2)
- Merkert, R., Klafki, Th., Kritisches oder überholendes Denken, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik, 45. Jg. 1969, S. 220 f

- Lochner, R., Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung. Meisenheim am Glan 1963
- Löwisch, D.J., Sinn und Grenzen einer transzendental-kritischen Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 47. Jg. 1971, S. 34 f
- Menke, A., Bildungsgüter oder sachliche und mitmenschliche Bereiche?, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 40. Jg. 1964, S. 61 f
- Möller, H., Was ist Didaktik? Bochum o. J. (Kamps pädagogische Taschenbücher, Bd. 13)
- Moser, H., Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. 1972, S. 639 f
- Mühlmeier, H., Humboldt und Kerschensteiner im Lichte des gegenwärtigen Bildungsdenkens. Eine Untersuchung zum Problem der Volksschule der Gegenwart, in: Beiträge zu Grundfragen gegenwärtiger Pädagogik, Doppelheft der pädagogischen Vierteljahrsschrift "Erbe und Entscheidung", 4. H. 1956, 1. H. 1957, S. 131 f
- Ders., Bildungsauftrag und Bildungsgeschehen der Volksschule, in: Erbe und Entscheidung, 4. H. 1957, S. 188 f
- Ders., Die Identität von Sachprinzip und Ganzheitsprinzip im Bildungsanliegen der Volksschule, in: Pädagogische Rundschau, 12. Jg. 1958, S. 494 f
- Ders., Die Sachlichkeit als Fundamentalprinzip der Bildung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 42. Jg. 1966, S. 165 f
- Müller, M., Existenzphilosophie im geistigen Leben der Gegenwart. Heidelberg 1964³
- Ders., Die Person und die Institutionen, in: Pädagogische Welt, Donauwörth, 18. Jg. 1964, S. 487 f
- Ders., Person und Funktion, in: Philosophisches Jahrbuch, 69. Jg. 1961/1962, S. 371 f
- Ders., Halder, A., Herders kleines philosophisches Wörterbuch. Freiburg i. Br. 1959²
- Muth, J., Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962
- Ders., Von acht bis eins. Situationen aus dem Schulalltag und ihre didaktische Dimension. Essen 1967
- Natorp, P., Platons Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus. Leipzig 1903
- Ders., Sozialpädagogik. Stuttgart 1925⁶
- Neuhäusler, A., Grundbegriffe der philosophischen Sprache. München 1963
- Nipkow, K.E., Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. 1968, S. 335 f
- Nosbüsch, J., Moderne Anthropologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 37. Jg. 1961, S. 269 f

- Nosbüsch, J., Das Personproblem in der gegenwärtigen Philosophie, in: Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, hrsg. v. B. Gerner, Darmstadt 1965, S. 33 f
- Oetinger, F., Sachlichkeit und Menschlichkeit. Richtpunkte für die sittliche Erziehung in der Gegenwart. Stuttgart 1955
- Opahle, O., Richard Hönigswald und seine Stellung zum Ganzheitsproblem, in: Die Ganzheitsschule. Blätter zur Theorie und Praxis neuzeitlicher Bildungsarbeit, 10. Jg. 1961, S. 1 f
- Pleines, J.E., Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs. Heidelberg 1971
- Popp, W., Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie, in: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, hrsg. v. G. Dohmen u.a., München 1970, S. 49 f
- Pöppel, K.G., Die Docta Ignorantia des Nicolaus Cusanus als Bildungsprinzip. Freiburg i. Br. 1956 (Grundfragen der Pädagogik, H. 6)
- Popper, K.R., Logik der Forschung. Tübingen 1962²
- Robinsohn, S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, Berlin 1967
- Röhrig, P., Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit. Berlin 1959 (Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule, H. 10)
- Rückriem, G., Universaler Humanismus und das Wesen des Pädagogischen als Begegnung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 38. Jahrgang 1962, S. 24 f
- Schaller, K., Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Heidelberg 1961
- Ders., Vom "Wesen" der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege, Ratingen 1961
- Ders., Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch, Bochum o.J. (1962²) (Kamps pädagogische Taschenbücher, Bd. 12)
- Ders., Studien zur systematischen Pädagogik. Heidelberg 1966
- Ders., Schäfer, K.H., Einführung zu: Bildung und Kultur. Repertorien zum Hochschulstudium. Reihe Pädagogik, Bd. 5, Hamburg 1968, S. 9 f
- Ders., Wodraschke, G., Einführung zu: Information und Kommunikation Repertorien zum Hochschulstudium. Reihe Pädagogik, Bd. 10, Hamburg 1968, S. 9 f
- Ders., Anthropologische Perspektiven der Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 18. Jg. 1964, S. 365 f
- Scheler, M., Bildung und Wissen, Frankfurt/M., 1947
- Ders., Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bern, München 1962⁶
- Ders., Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. Bern, München 1965⁵

- Schloz, W., Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung. Wiesbaden-Dotzheim 1966 (Probleme der Erziehung, Bd. 2)
- Schöneberg, H., Züchten oder Erziehen, in: Beiträge zu Grundfragen gegenwärtiger Pädagogik, Doppelheft der pädagogischen Vierteljahrsschrift "Erbe und Entscheidung", 4. H. 1956, 1. H. 1957, S. 157 f
- Ders., Situation als pädagogisches Problem, Essen 1963 (neue pädagogische bemühungen, Bd. 10)
- Ders., Wider die Scheinwelt der Schule. Essen 1963 (neue pädagogische bemühungen, Bd. 5)
- Schulz, W., Unterricht. Analyse und Planung, in: Heimann, P., Otto, G., Schulz, W., Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965, S. 13 f
- Schwarz, R., Wissenschaft und Bildung. Freiburg, München 1957
- Ders., Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen. Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, hrsg. v. P. Hastenteufel, München 1964, S. 13 f
- Ders., Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. H. Röhrs, Frankfurt a.M. 1967, S. 274 f
- Ders., Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", Dezember 1964
- Siewerth, G., Didaktik als Wissenschaft, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 38. Jg. 1962, S. 77 f
- Ders., Erziehende und bildende Liebe, in: Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, hrsg. v. B. Gerner, Darmstadt 1965, S. 272 f
- Ders., Das Gewissen und seine Bildung, in: Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, hrsg. v. B. Gerner, Darmstadt 1965, S. 355 f
- Slotta, G., Grundprobleme der Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 1969
- Spaemann, R., Dialektik und Pädagogik, in: Pädagogische Aspekte in unserer Welt. Festschrift für E. Lichtenstein. Pädagogische Rundschau, 15. Jg. 1961, S. 21 f
- Spranger, E., Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie, in: Festschrift für J. Volckelt, München 1918, S. 362 f
- Ders., Rickerts System, in: Logos, Bd. XII, 1923, S. 191 f
- Ders., Geist in Zeit, in: Göttinger Universitätszeitung, 2. Jg. 1947, Nr. 8, S. 1 f
- Stegherr, K.G., Das Problem der funktionalen Erziehung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 35. Jg. 1959, S. 157 f
- Stegmüller, W., Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Stuttgart 1965³

- Stegmüller, W., Wissenschaftstheorie, in: Philosophie. Fischer-Lexikon, hrsg. v. A. Diemer und I. Frenzel, Frankfurt a.M. 1958, S. 327 f
- Stimpel, H.M., Polarität, Dialektik und Systematische Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Jg. 1960, S. 22 f
- Stippel, F., Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik. Donauwörth 1957
- Ders., Grundlinien personaler Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 34. Jg. 1958, S. 149 f
- Ders., Existentialismus, in: Ausgangspunkte pädagogischen Denkens. Beiträge zur Gegenwartspädagogik, hrsg. v. F. Stippel, München 1961, S. 141 f
- Ders., Bildung. Eine philosophisch-anthropologische Skizze, in: Aspekte der Bildung, hrsg. v. F. Stippel, Donauwörth 1966, S. 9 f
- Sturm, K.F., Allgemeine Erziehungswissenschaft. Osterwieck am Harz 1927 (Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft, Bd. 2)
- Trübners Deutsches Wörterbuch, hrsg. v. A. Götze, Bd. 4, Berlin 1943
- Vollrath, E., Zur Kritik der faulen Vernunft, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 45. Jg. 1969, S. 66 f
- Wagenschein, M., Über die Aufmerksamkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Jg. 1959, S. 35 f
- Weber, E., Nachwort zu: Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, hrsg. v. E. Weber, Bad Heilbrunn 1972², S. 148 f
- Ders., Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1, Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth 1973³
- Wehle, G., Person und Erziehung. Zur Stellung des Personbegriffs im pädagogischen Denken der Gegenwart, in: Das Personenverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, hrsg. v. J. Speck, Teil I, Münster 1966, S. 67 f
- Ders., Aspekte der didaktischen Fragestellung, in: Didactica. Vierteljahrsschrift für Studium und Weiterbildung der Lehrer aller Schulformen, 1. Jg. 1967, S. 5 f
- Weil, S., Betrachtungen über den rechten Gebrauch des Schulunterrichts und des Studiums im Hinblick auf die Gottesliebe, in: Das Unglück und die Gottesliebe, München 1953
- Wellendorf, F., Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD, in: Goldschmidt, D., u.a., Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg 1969, S. 68 f
- Willmann, O., Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt. Freiburg, Wien 1957⁶
- Xochellis, P., Pädagogische Grundbegriffe. Eine Einführung in die Pädagogik. München 1973⁴
- Ders., Pädagogik oder Erziehungswissenschaft? Die wissenschaftstheoretische Problematik der gegenwärtigen Pädagogik. München 1973
- Zöpfl, H., Einführung in Grundfragen der Pädagogik. Donauwörth 1969
- Ders., u.a., Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth 1970

LEBENS LAUF

Am 29. Juli 1939 wurde ich als Sohn der Eheleute Benedikt und Kreszentia Pfänder in Ottobeuren geboren. Vom Herbst 1950 an besuchte ich die Oberrealschule Memmingen, an der ich 1959 die Reifeprüfung ablegte. 1960 begann ich das Studium an der Pädagogischen Hochschule München-Pasing der Universität München, das ich 1963 mit der I. Lehramtsprüfung abschloß. Anschließend studierte ich bis zum Wintersemester 1967/68 an der Universität München die Fächer Pädagogik, deutsche und vergleichende Volkskunde und Philosophie. Daneben besuchte ich theologische, psychologische und naturwissenschaftliche Veranstaltungen und betrieb musikalische Studien.

Meine akademischen Lehrer waren im besonderen die Herren Professoren und Dozenten der Universität München: H. Fischer, M. Heitger, M. Keilhacker, K.-S. Kramer, L. Kretzenbacher, H. Kuhn, F. Leist, M. Müller, A. Neuhäusler, H. Schiefele, R. Schwarz, F. Stippel, W. Tröger, E. Wasem.

1968 trat ich in Augsburg meinen dreijährigen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Volksschulen an und legte 1971 die II. Lehramtsprüfung ab. Danach unterrichtete ich (ab 1972 als Ausbildungslehrer) an der Volksschule, nebenamtlich an der Berufsschule. Seit 1973 bin ich als sog. "Förderassistent", seit September 1974 als wissenschaftlicher Assistent beim Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik am Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Universität Augsburg tätig.

